



Cátia Daniela Fernandes Pereira

**A Avaliação da Formação: o caso de uma  
Instituição Particular de Solidariedade Social**



**Universidade do Minho**

Instituto de Educação

Cátia Daniela Fernandes Pereira

## **A Avaliação da Formação: o caso de uma Instituição Particular de Solidariedade Social**

Relatório de Estágio  
Mestrado em Educação  
Área de Especialização em Formação, Trabalho  
e Recursos Humanos

Trabalho efetuado sob a orientação da  
**Doutora Maria Fernanda Santos Martins**

outubro de 2013

## **DECLARAÇÃO**

**Nome:** Cátia Daniela Fernandes Pereira

**Endereço eletrónico:** catiadfpereira@gmail.com

**Telefone:**

**Número do Bilhete de Identidade:** 13425409

**Título do relatório de estágio:** A Avaliação da Formação: o caso de uma Instituição Particular de Solidariedade Social

**Orientador:** Doutora Maria Fernanda Santos Martins

**Ano de conclusão:** 2013

**Designação do Mestrado:** Mestrado em Educação, Área de Especialização em Formação, Trabalho e Recursos Humanos

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTES RELATÓRIOS DE ESTÁGIO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 31 de Outubro de 2013

Assinatura: \_\_\_\_\_

## **Agradecimentos**

Aos meus pais, e restante família, por todo o apoio dado ao longo do Estágio, e, principalmente, no tempo em que escrevia o meu Relatório.

Ao Rui, por todo o apoio incondicional, e pela paciência que teve comigo ao longo de todo este processo.

À minha irmã Sara, um agradecimento especial, por me ter ajudado e acompanhado durante todo o processo.

Às minhas amigas Carla Sepúlveda, Alexandra Leite, Luzimar Araújo e Adriana Cunha por todos os momentos de amizade e de conhecimento partilhados.

A todos os meus amigos pelo apoio incondicional e paciência com que ouviram os meus desabaços.

Aos dirigentes do Agrupamento onde estou inserida pelo apoio e motivação que sempre me deram ao longo deste processo.

À minha Orientadora de Estágio, Doutora Fernanda Martins, por todo o apoio e orientação que sempre me deu.

Às trabalhadoras do Centro Social Rosa dos Ventos, principalmente à Diretora Pedagógica por todo o apoio e partilha.

A todos os que direta ou indiretamente me foram apoiando e motivando nos momentos menos fáceis de todo o processo.

# **A Avaliação da Formação: o caso de uma Instituição Particular de Solidariedade Social**

*Cátia Daniela Fernandes Pereira*

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação – Formação, Trabalho e Recursos Humanos

Universidade do Minho

2013

## **Resumo**

A formação tem vindo a ganhar território no seio das organizações, chegando a ser mesmo encarada como uma estratégia adotada pelo Departamento de Recursos Humanos de qualquer organização. No entanto, não se pode conceber uma Ação de Formação, se não se encarar a avaliação da mesma, como uma etapa essencial e determinante no decorrer da mesma. A formação, atualmente, também é encarada como uma mais valia, uma vez que a desenvolver e a capacitar, tanto as organizações como os seus trabalhadores.

Tal como a grande maioria as instituições, também a que foi por nós estudada, encara a Formação como uma valia, e, por isso mesmo, tem no seu organograma um Departamento que é responsável pelas Ações de Formação, o Departamento de Qualidade e Segurança Alimentar. Porém a instituição não realiza a avaliação da formação, de modo formal e sistemático, sendo o nosso estágio um contributo nesse sentido.

Assim, no presente relatório, abordaremos a Avaliação da Satisfação implementada no Centro Social Rosa dos Ventos. Esta avaliação foi elaborada com recurso à implementação de Inquéritos por Questionários, às diversas trabalhadoras da Instituição que participaram na Ação de Formação “Comportamentos disfuncionais na Criança”.

De entre, as conclusões retiradas da análise que se efetuou aos dados recolhidos com os Inquéritos por Questionário ministrados às trabalhadoras, destaca-se uma satisfação elevada na maior parte das dimensões avaliadas da Ação de Formação., porém uma ou outra dimensão merecem ser revistas na medida em que o grau de satisfação não foi muito elevado.

Por fim será de salientar que a avaliação da satisfação é apenas uma componente da avaliação da formação, sendo que a avaliação da formação deve ser complementada com outras modalidades de avaliação (Meignant,1999), bem como incluir nesse processo avaliativo outros atores e não apenas os formandos, sugestões e críticas a ter em consideração no desenvolvimento de trabalhos a serem desenvolvidos no futuro.



# **The Training Evaluation: the case of a Private Institution of Social Solidarity**

*Cátia Daniela Fernandes Pereira*

Professional Practice Report  
Master in Education – Training, Work and Human Resources  
University of Minho  
2013

## **Abstract**

Training has been gaining importance in the middle of organizations, reaching a level where it is seen as a strategy used by the Human Resources Department in any organization. However, one cannot create a training course without thinking of an evaluation as an essential stage and determinative for its completion. Training, nowadays, is also seen as an added value. Developing it, is to capacitate, not only the organizations, but its employees as well.

Such as most institutions, the one we studied sees, too, training courses as an asset and, for that reason, as in its organizational chart a Department responsible for training courses, the Department of Food Quality and Safety. However, the institution does not conduct the evaluation of the training courses in a formal systematic method, making our traineeship a contribution in that sense.

Thus, in this report, we approach the Satisfaction Assessment of the Rosa dos Ventos Social Center. This assessment was elaborated with the use of questionnaire surveys to several institution workers that participated in the training course “Dysfunctional Behaviors in Children”.

From the conclusions withdrawn from the analyses of the data gathered in the questionnaire surveys given to the workers, stands out a high satisfaction in most of the dimensions assessed of the training course, although one or two dimension should be reviewed for cases the satisfaction assessment was not very high.

Lastly, it should be highlighted the satisfaction assessments is only a component of the training course assessment, seen as the training course evaluation should be complemented with other methods of assessing (Meignant, 1999), as well as including in this process other agents and not just trainees, suggestions and critics to be considered in the development of other projects to be done in the future.





## Índice

Introdução .....	1
I – Enquadramento Contextual .....	5
1.1. As Instituições Particulares de Solidariedade Social .....	6
1.2. O Centro Social Rosa dos Ventos .....	7
1.3. Missão, Visão, Valores e Política de Qualidade do Centro Social Rosa dos Ventos .....	8
1.4. Organigrama do Centro Social Rosa dos Ventos .....	9
II – Enquadramento teórico .....	13
2.1 A Formação Profissional .....	14
2.2 A Formação no contexto organizacional .....	18
2.3 A Avaliação da formação .....	23
2.4 As organizações e a avaliação da formação .....	35
III – Enquadramento Metodológico .....	38
3.1 Paradigma de Investigação .....	39
3.2 Questão de Partida .....	40
3.3 Método de investigação – O Estudo de Caso .....	40
3.4 Técnicas de Recolha de Dados .....	42
3.3.1 Inquérito por Questionário .....	42
3.3.2 Entrevista .....	44
3.3.3 Análise Documental .....	45
3.4 Técnicas de Análise de dados .....	46
3.4.1 Análise de Conteúdo .....	46
3.4.2 Análise Estatística .....	47
IV – Análise e discussão dos dados .....	48
4.1 Dados obtidos com as entrevistas .....	49
4.2 Dados obtidos com os Inquéritos por Questionário .....	52

4.3 Conclusões retiradas da Análise dos Inquéritos por Questionário e das Entrevistas e dos estudos abordados.....	75
Considerações Finais .....	78
Referências Bibliográficas .....	83
Anexos .....	91
Anexo nº 1 – Inquérito por Questionário.....	93
Anexo nº 2 – Guião da Entrevista à Diretora Pedagógica .....	100
Anexo nº 3 – Guião da Entrevista à Educadora ajudante no Departamento de Qualidade e Segurança Alimentar .....	104
Anexo nº 4 – Guião da Entrevista da Avaliação dos Efeitos da Formação .....	108
Anexo nº 5 – Transcrição da Entrevista à Diretora Pedagógica .....	110
Anexo nº 6 – Transcrição da Entrevista à Educadora ajudante no Departamento da Qualidade e da Segurança Alimentar.....	120
Anexo nº 7 – Transcrição da Entrevista da Avaliação dos Efeitos da Formação	127
Anexo nº 8 – Quadros utilizados na análise e discussão dos dados obtidos com o Inquérito por Questionário.....	131
Anexo nº 9 – Transcrição das respostas às questões abertas do Inquérito por Questionário .....	142

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Idade das trabalhadoras que frequentaram a Ação de Formação “Comportamentos disfuncionais na Criança” .....	53
Gráfico 2: Função exercida na instituição pelas trabalhadoras que frequentaram a Ação de Formação “Comportamentos disfuncionais na Criança” .....	54
Gráfico 3: Habilitações Académicas das trabalhadoras que frequentaram a Ação de Formação “Comportamentos disfuncionais na Criança” .....	55
Gráfico 4: Adequação dos temas da Ação de Formação aos seus conhecimentos anteriores .....	56
Gráfico 5: Divulgação da Ação de Formação por parte da Instituição .....	57
Gráfico 6: Local de realização da Ação de Formação .....	58
Gráfico 7: Adequação das instalações à realização da Ação de Formação.....	59
Gráfico 8: Organização geral da Ação de Formação .....	60
Gráfico 9: Materiais fornecidos aos formandos .....	61
Gráfico 10: Adequação dos métodos pedagógicos utilizados pelo(s) formador(es) .....	62
Gráfico 11: Capacidade do(s) formador(es) para motivar e envolver os formandos .....	63
Gráfico 12: Exposição e Explicitação das Informações/Conteúdos .....	64
Gráfico 13: Adequação dos objetivos às finalidades da Ação de Formação .....	65
Gráfico 14: Adequação dos conteúdos abordados à Ação de Formação .....	66
Gráfico 15: Domínio dos temas/conteúdos por parte do(s) formador(es) .....	67
Gráfico 16: Oportunidade de exposição das ideias/opiniões por parte dos formandos .....	68
Gráfico 17: Habilitações Académicas VS Pertinência da Ação de Formação para a sua atividade profissional .....	69
Gráfico 18: Habilitações Académicas VS Aquisição de conhecimentos com a frequência da presente Ação de Formação .....	71
Gráfico 19: Habilitações Académicas VS Aquisição de competências com a frequência da presente Ação de Formação .....	72
Gráfico 20: Habilitações Académicas VS Importância/Utilidade dos conhecimentos abordados para a sua prática diária.....	73



## INTRODUÇÃO

No Segundo ano do Mestrado em Educação, Área de Especialização em Formação, Trabalho e Recursos Humanos, os estudantes têm de fazer um estágio de natureza profissionalizante numa instituição à sua escolha de modo a aprofundar os conhecimentos adquiridos no primeiro ano do Mestrado, ou seja, na Pós Graduação, e também, também, terem que ter uma prática associada ao nosso trabalho.

Esse estágio deve ser desenvolvido numa instituição onde possamos desempenhar atividades ligadas à nossa prática profissional, ou seja, exercitar os conhecimentos adquiridos no âmbito da componente curricular da especialidade do mestrado Formação, Trabalho e Recursos Humanos.

Assim, a instituição por nós escolhida foi uma Instituição Particular de Solidariedade Social, sediada numa paróquia numa localidade semi urbana na zona Norte do país, mais precisamente na cidade de Braga.

Esta instituição foi a escolhida pela facilidade de acesso, na medida em que conhecíamos diversas trabalhadoras da mesma, mas, por outro lado, nunca tínhamos abordado uma instituição com este carácter, ou seja, uma Instituição Particular de Solidariedade Social, o que tornou o estágio ainda mais aliciante, sendo um contributo para o nosso crescimento profissional e intelectual. Além disso, a instituição em questão foi escolhida por a mesma ter no seu seio um Departamento de Formação e Recursos Humanos, onde, nesse mesmo departamento, poderíamos pôr em prática o que aprendemos, e dar o nosso contributo à instituição nesse sentido.

De entre as temáticas que por nós podem ser desenvolvidas no estágio, estas devem estar ligadas, como já referimos, ao que aprendemos no decorrer do nosso percurso da Pós Graduação. A temática que decidimos abordar, e que resulta no tema do presente foi “A Avaliação da Formação: o caso de uma Instituição Particular de Solidariedade Social”, uma vez que, como já foi referido, o estágio foi realizado numa Instituição Particular de Solidariedade Social, e também porque ao que nos propusemos a trabalhar durante o processo de estágio, foi a avaliação da formação, nomeadamente a Avaliação da Satisfação de uma Ação de Formação, que foi proporcionada às trabalhadoras da instituição.

Como mencionado, o presente relatório é a explicitação de todas as atividades, e consequentes conclusões, desenvolvidas no decorrer do estágio, bem como a sua

justificação para a temática em questão, sendo sempre ancorado por uma sólida base teórica do tema em questão, isto é, da Avaliação da Formação, mais concretamente a Avaliação da Satisfação, pois é esta base teórica que nos permite justificar a escolha das nossas atividades, bem como a escolha dos instrumentos utilizados e, ainda, as questões a abordar.

Assim, ao primeiro capítulo do presente relatório, demos-lhe o nome de Enquadramento Contextual, uma vez que é aí que é realizado todo o enquadramento da Instituição, de modo a obtermos um conhecimento mais profundo sobre a mesma. Nesse capítulo será abordada a sua história, a sua missão, os seus valores, o seu organigrama, bem como será feito um pequeno enquadramento do estágio no seio da instituição.

No segundo capítulo, o denominado Enquadramento Teórico, são explicitadas diversas abordagens teóricas acerca do tema da avaliação da Formação, e a Avaliação da Satisfação das Ações de Formação. Este capítulo está dividido em quatro partes genéricas, cada uma dedicada a uma temática de acordo com o tema do presente relatório.

Deste modo, na primeira parte, pretende-se fazer uma abordagem à Formação Profissional, explicitando o que é a Formação Profissional e quais os seus objetivos, sendo que na segunda parte deste mesmo capítulo, aprofunda-se esta temática, focando-nos na Formação em contexto organizacional. Na terceira parte do segundo capítulo, abordaremos o tema da Avaliação da Formação, fazendo referência a como esta deve ser elaborada, quais os seus objetivos, focando-nos no Modelo proposto por Meignant (1999). Na quarta parte deste segundo capítulo vamos mais longe e procuramos fazer, de forma genérica, uma abordagem sobre as práticas de Avaliação da Formação no seio das organizações.

No terceiro capítulo do presente relatório, no Enquadramento Metodológico, faremos a explicitação de como decorreu o processo de estágio, bem como justificamos a escolha das técnicas e instrumentos utilizados, explicando de que forma estas foram utilizadas no estágio, em que momentos, quais os seus objetivos e qual a justificação para a sua escolha, bem como o modo como estas técnicas e instrumentos foram utilizados nas atividades desenvolvidas no decorrer do estágio e da redação do presente relatório.

O presente relatório tem, ainda, um capítulo dedicado à Análise e discussão dos dados obtidos com as técnicas e com os instrumentos utilizados de modo a retirar conhecimento pertinente dos mesmos. Nesse mesmo capítulo, o quarto, numa primeira

instância analisaremos os dados obtidos com as Entrevistas, seguidos dos dados obtidos com os Inquéritos por Questionário, terminando com as conclusões retiradas destas duas análises e dos estudos abordados, e que cujas conclusões, desses mesmos estudos, foram fulcrais para o presente processo de estágio e redação do relatório desse mesmo processo.

Por fim, terminamos este relatório, em jeito de conclusão, com algumas considerações finais, onde é feita uma reflexão sobre todo o processo de estágio, bem como sobre o processo de redação do presente relatório, nomeadamente os seus pontos fortes, as suas dificuldades e limitações; uma breve abordagem às conclusões teóricas, bem como às conclusões obtidas com a análise dos dados, e procurando, por último, levantar possíveis questões para futuros estudos da mesma índole.





## **I – ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL**

### **1.1. As Instituições Particulares de Solidariedade Social**

As Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), são instituições sem fins lucrativos, baseados em deveres éticos de solidariedade e de justiça, cujos objetivos são: apoiar os utentes e seus familiares; apoiar os cidadãos com baixos meios de subsistência; proporcionar cuidados médicos preventivos, curativos e de reabilitação a quem necessite; promover formações profissionais aos seus utentes e cidadãos; e, contribuir para o desenvolvimento da comunidade onde está inserida (Cruz, Nicolau & Sepúlveda, 2010:11-12).

Tal como é notório através do próprio nome destas instituições, as IPSS regem-se pelo princípio da solidariedade, visto como o “valor nuclear da existência das IPSS e a sua razão de ser” (Cruz, Nicolau & Sepúlveda, 2010:12). Além disto estas instituições são “regulamentadas” pelo princípio da subsidiariedade, uma vez que parte das suas receitas provém de subsídios oriundos das suas “relações com o Estado Central, Regional e Local (Cruz, Nicolau & Sepúlveda, 2010).

Mas este princípio da subsidiariedade leva a que as IPSS tenham como deveres (Cruz, Nicolau & Sepúlveda, 2010:12):

“a busca constante das respostas mais adequadas às necessidade, a garantia de acesso a um maior número de pessoas aos bens e serviços que disponibilizem, a exigência de qualidade na prestação e gestão daqueles serviços e o fomento da participação intra institucional e inter instituições”.

Os beneficiários das IPSS têm interesses e direitos que devem prevalecer sobre a política da própria organização, sendo que os seus principais direitos são: não serem “alvo de discriminação ideológica, política, religiosa, racial, económica ou outra e a sua individualidade e intimidade deve ser respeitada” (*ibidem*).

Tal como todas as IPSS, também o Centro Social Rosa dos Ventos rege-se por estes princípios de solidariedade apoiando os indivíduos que frequentam a instituição, bem como todos aqueles que estão inseridos na sua comunidade.

## **1.2. O Centro Social Rosa dos Ventos<sup>1</sup>**

O estágio, donde decorre o presente trabalho foi elaborado numa IPSS, situada numa freguesia semiurbana da zona Norte do país, na cidade de Braga, doravante nomeadamente no Centro Social Rosa dos Ventos.

O Centro Social Rosa dos Ventos, foi construído por uma equipa da Paróquia, em 1988, designadamente pelas mãos do pároco da altura, de modo a satisfazer as necessidades de algumas famílias da paróquia, funcionando inicialmente nas salas de catequese, sendo apoiado pela Segurança Social.

A finalidade da equipa criadora do Centro Social Rosa dos Ventos era criar um Jardim-de-infância, inicialmente com 13 crianças, de modo a satisfazer as necessidades da paróquia e dos seus paroquianos. Posteriormente, em 1990, foi criado o Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL), com 26 crianças, a pedido dos pais, uma vez que existia a necessidade dos seus filhos continuarem integrados no Centro Social Rosa dos Ventos, após o término do Jardim-de-Infância e o ingresso na Escola, na medida em que o horário de trabalho dos pais não coincidia com o da escola e não existiam instalações nem atividades que as crianças pudessem estar inseridas.

Em 1999, foram inauguradas as novas instalações, num edifício ao lado do antigo, com as duas respostas sociais existentes, o Jardim-de-Infância e o CATL, sendo-lhe acrescentada uma nova resposta social, a Creche.

Aquando do projeto das novas Instalações, foi pensado alargar-se o público-alvo da instituição, de modo a abranger também os idosos da paróquia, no entanto tal não se concretizou por não existirem interessados suficientes para se poder alargar as respostas sociais da paróquia. Por conseguinte, o espaço destinado aos idosos passou a ser ocupado, também, pelas respostas sociais existentes (Creche, Jardim de Infância e CATL), depois de acordo e de autorização da Segurança Social para o efeito.

Atualmente, o Centro Social Rosa dos Ventos é uma IPSS acreditada pela Apcer - Serviços de Certificação, Educação e Formação, Auditoria e Inspeção, Energia - desde Dezembro de 2008 e conta com cerca de 100 crianças distribuídas pelas três respostas sociais da instituição: Creche, Jardim de Infância e CATL, e 25 trabalhadoras, desde responsáveis dos serviços de limpeza, da cozinha, dos serviços administrativos, Educadoras de Infância e Social, e Auxiliares da Ação Educativa.

---

<sup>1</sup> Informações recolhidas com a entrevista à Diretora Pedagógica do Centro Social Rosa dos Ventos, a partir do Manual da Qualidade da Instituição.

As trabalhadoras desta instituição, todas do sexo feminino<sup>2</sup>, e têm entre os 25 e os 56 anos, sendo que 5 destas trabalhadoras têm entre 25 e 35 anos, 15 têm idades compreendidas entre os 36 e os 45 anos, e com mais de 45 anos trabalham 5 trabalhadoras na instituição<sup>3</sup>.

Todas as trabalhadoras já trabalham há alguns anos nesta instituição, 3 delas desde o início da mesma há 23 anos. Há 21 anos trabalha 1 trabalhadora, há 19 anos trabalham 3 trabalhadoras, e há 15 anos trabalha 1 trabalhadora. Com a abertura da Resposta Social da Creche nas novas instalações, surgiu a necessidade de recrutar mais trabalhadoras para a instituição. Assim, há 14 anos (data da abertura da Creche) trabalham 9 trabalhadoras na instituição, há 11 anos trabalha 1, há 10 anos trabalham 3 trabalhadoras, bem como há 9 anos. Existe 1 trabalhadora que trabalha há 8 anos na instituição e outra há 3 anos, esta última foi a última trabalhadora a ser recrutada pela instituição<sup>4</sup>.

O grupo de trabalhadoras que será abrangido por este estudo compreende 18 trabalhadoras com diversas funções dentro da Instituição, excetuando as que trabalham no Serviço de Cozinha.

### **1.3. Missão, Visão, Valores e Política de Qualidade do Centro Social Rosa dos Ventos<sup>5</sup>**

A missão do Centro Social Rosa dos Ventos é apoiar, tal como todas IPSS, os mais desfavorecidos. Neste sentido, o Centro Social Rosa dos Ventos

“tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento harmonioso das crianças de 4 meses a 12 anos, proporcionando-lhes condições para se integrarem como cidadãos na sociedade, tendo como pilar primordial trabalhar em parceria com as respectivas famílias, dando prioridade às mais desfavorecidas e com necessidades educativas especiais”.

---

<sup>2</sup> Informação recolhida durante o estágio através da observação da dinâmica do Centro Social Rosa dos Ventos, sendo confirmada junto do Organigrama da Instituição.

<sup>3</sup> Informação recolhida junto da Diretora Pedagógica da Instituição.

<sup>4</sup> Informação recolhida junto da Diretora Pedagógica da Instituição.

<sup>5</sup> Informação retirada do Manual da Qualidade da Instituição.

A visão desta instituição, prende-se com o facto de “prestar um serviço cada vez mais qualificado e certificado nas respostas sociais que desenvolve, tendo sempre em vista a satisfação das necessidades da criança e família tendo como base o cumprimento da legislação em vigor”, visto esta ser uma instituição acreditada pela Apcer desde Dezembro de 2008.

Sendo uma instituição de cariz religioso e católico, bem como social, esta instituição orienta-se por valores católicos e sociais, de entre os quais: “valores cristãos; orientação moral e espiritual; respeito pelos valores humanos; respeito pela especificidade de cada criança; desenvolvimento global; e solidariedade” (Manual da Gestão da Qualidade).

Como o Centro Social Rosa dos Ventos é uma instituição acreditada, tem, portanto, que se reger por Princípios de Qualidade, nomeadamente:

“promover o desenvolvimento global com base na promoção social, cultural e religioso minimizando as carências da comunidade envolvente; garantir um serviço qualificado, competente e certificado de forma a satisfazer as necessidades, quer dos utentes, famílias, colaboradores quer dos fornecedores e comunidade em geral; valorizar o trabalho em equipa, contribuições individuais, incentivando a participação de todos, preparando e implementando acções que visam a melhoria da Qualidade; investir numa parceria contínua com a sociedade por forma a prestar serviços sociais e comunitárias adequadas à mesma; promover um sistema de comunicação aberto, simples e constante com os utentes/famílias, paróquias, autarquias, comunidade e meio ambiente; cumprir e adequar a Instituição à legislação em vigor” (Manual de Gestão da Qualidade).

Assim, podemos concluir que o Centro Social Rosa dos Ventos, é uma instituição, tal como o próprio nome indica, marcadamente de cariz social, regendo-se por fortes valores católicos e sociais, de modo a proporcionar um melhor serviço tanto à paróquia, bem como à comunidade e à sociedade em geral.

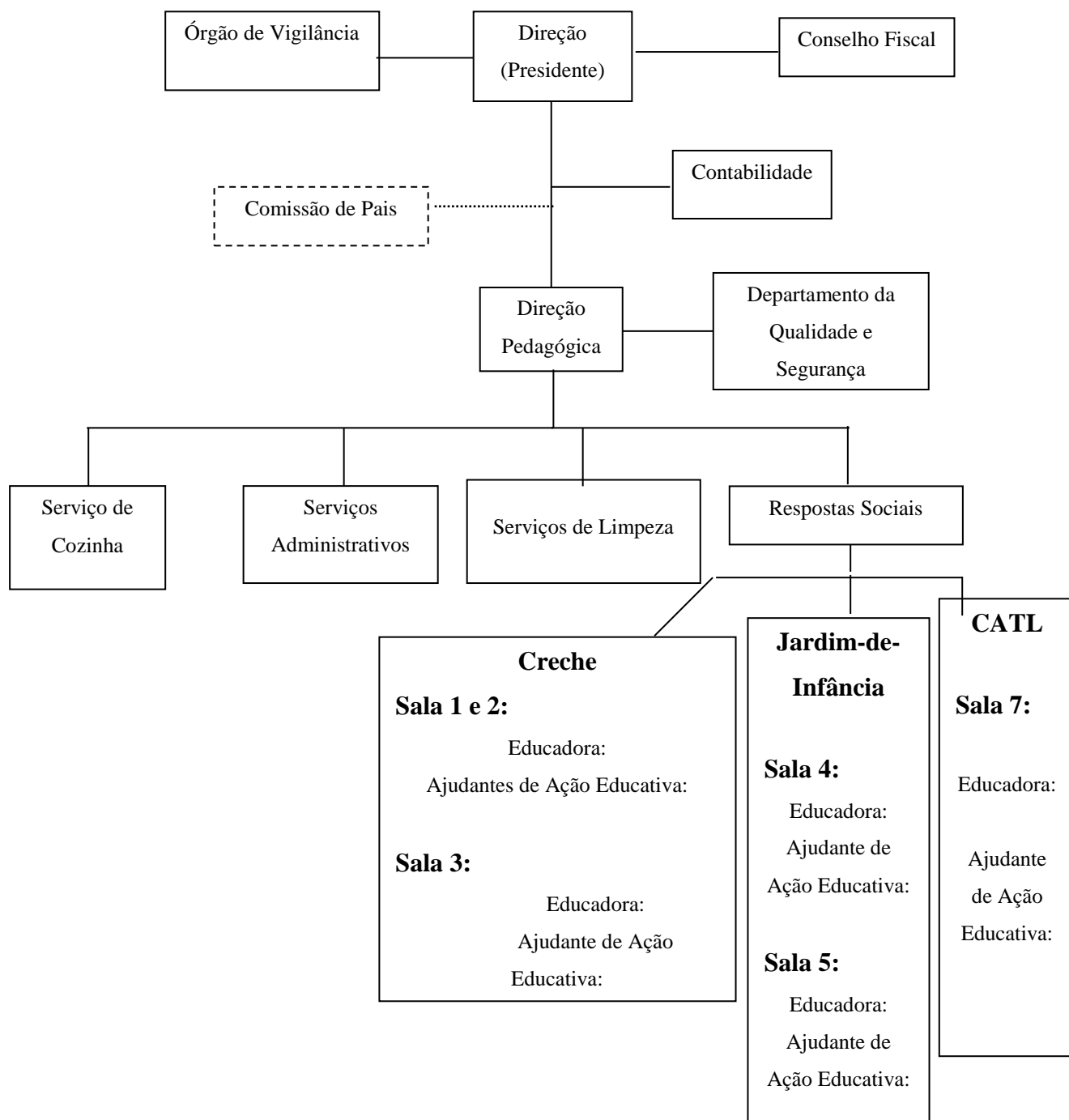
#### **1.4. Organigrama do Centro Social Rosa dos Ventos**

O Centro Social Rosa dos Ventos, tal como a maior parte das instituições dispõe de um organigrama onde estão contemplados os seus Departamentos e quais as pessoas que trabalham no mesmo.

O meu estágio foi inserido no Departamento da Qualidade e da Segurança Alimentar, onde está incluído o departamento da Formação. Nesse sentido, durante o

meu estágio tive a oportunidade de conhecer quase todas as trabalhadoras da Instituição, tendo, no entanto, trabalhado mais diretamente com a responsável e com a auxiliar do Departamento da Qualidade e da Segurança Alimentar, bem como com a Técnica Administrativa.

Com a responsável e com a auxiliar do Departamento de Qualidade tive uma relação mais direta, pois eram estas que me facultavam todas as informações relativas à política de Formação, bem como às Ações de Formação desenvolvidas pela instituição. A técnica administrativa foi a trabalhadora da instituição que me apoiou em termos técnicos e burocráticos, facultando-me, sempre, todos os documentos que lhe pedi, bem como respondendo-me aos e-mails e telefonemas.



Quanto à área de intervenção, após algum conhecimento sobre o desenvolvimento da formação, constatamos que a própria instituição não desenvolve a Avaliação da Formação, uma vez que a mesma encontra-se a cargo de uma empresa que implementa a formação, não tendo a instituição em causa qualquer participação na mesma, nem conhecimentos dos resultados obtidos. Assim, consideramos pertinente dar um contributo nesse sentido, não perspetivando a função da avaliação como apenas uma *avaliação para o relatório* (Costa e Ventura, 2005), onde a principal preocupação é o cumprimento dos procedimentos legais.

Por outro lado, consideramos que para dar início a práticas de avaliação na instituição, seria preferível optar pela Avaliação da Satisfação das formandas com a expectativa que, futuramente, outras modalidades de avaliação que completem a Avaliação da Satisfação possam vir a ser desenvolvidas.



## **II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## 2.1 A Formação Profissional

Cada vez mais fala-se em formação, cada vez mais a formação tem um papel determinante em qualquer situação, sendo encarada como “a solução quase miraculosa sempre que qualquer problema se coloca, seja qual for o domínio da atividade social” (Schwartz, 1989, cit. por Amiguinho, 1992:22), o que faz com que a formação seja a resposta para qualquer situação, inesperada ou não, que aconteça, visto esta que também é debatida por Silva (2000:80-81), quando este criticamente afirma que:

“A massificação da oferta de formação, a que temos vindo a assistir particularmente desde finais de 1992, se outro mérito não tiver possuirá certamente o de desmistificar esse poder mágico que desde sempre se atribui à(s) formação(ões), nomeadamente quanto à sua capacidade de supressão de lacunas, em grande medida decorrente da ideia de ‘falta’, de ‘carência’, dado que apesar desse fluxo formativo as dificuldades e os problemas terminam em se perpetuar ou até mesmo agravar”.

Assim, “em todas as situações, a formação é considerada pedra de toque, a questão de base, o processo fundamental capaz de operar as transformações que se pretendem introduzir nos sistemas e nos lugares institucionais onde decorre a acção dos indivíduos, visando otimizar os seus fins” (Amiguinho, 1992:23), uma vez que são vistas como “atividades de transformação dos indivíduos” (Barbier, 1985:14). Não obstante estas críticas, Amiguinho (1992:34), considera os contributos da formação quando esta:

“é encarada como um processo, que não é pontual nem assistemático, referida aos sujeitos e na qual deverão estar implicados sobretudo em ações de grupo; como processo de desenvolvimento profissional centrado nos seus interesses e necessidades”.

A Formação e as suas atividades, não são elaboradas sem antes se terem determinado os objetivos específicos para cada atividade. As atividades de formação, “têm um objecto específico que convém situar como tal e dever ser re-situado entre os objetos das atividades de transformação dos indivíduos” (Barbier, 1985:15).

No caso específico da Formação Profissional, esta é encarada muitas vezes, e cada vez mais, como a resposta para os males da sociedade, principalmente para os défices de qualificação dos portugueses, transformando-a num dos grandes mitos do século XX (Canário, 2000:39), uma vez que esta é tida como a “resposta a todas as interrogações, a todas as perturbações, a todas as angústias dos indivíduos e dos grupos desorientados e sacudidos por um mundo em constante mutação e, ainda por cima desestabilizados pela crise económica” (Ferry, 1983:31, cit. por Canário, 2000:39). Contudo a sociedade atual

encara a formação como um “fenómeno de mobilidade social que conduz a alterar, de forma significativa, as relações entre a formação e o trabalho” (Canário, 2000:41), no entanto, a formação deve ser encarada como um processo global, desde que se nasce até que se morre, abarcando todas as dimensões, vivências e experiências do indivíduo (Amiguinho, 1992).

Desde sempre se procurou que a educação e o trabalho andassem de mãos dadas (Canário, 2008:8), numa relação estreita (Canário, 2000), de forma que se a educação/formação fosse de encontro às necessidades das atividades profissionais (Sérgio, cit. por Canário, 2008:8), ou seja, que a frequência de determinada Ação de Formação fosse garantia, de no final da mesma, existir um novo posto de trabalho, ou, até mesmo, uma promoção e ascensão na carreira profissional, contudo, tal não se tem verificado. Por outro lado, a Formação Profissional, nomeadamente dentro da própria organização, é muito valorizada, sendo mesmo encarada como uma mais valia, no entanto, o tipo de Formação desenvolvido é a Formação Profissional Contínua, que acompanha o desenvolvimento individual e formativo do indivíduo ao longo da sua vida, e do seu percurso laboral. Apesar de tudo, este tipo de Formação não encontra “resposta adequada em concepções escolarizantes fechadas no interior do sistema educativo formal” (Canário, 2008:10), o que leva a que não exista a correspondência direta entre a Ação de Formação e o mercado de trabalho que falamos anteriormente.

O que acontece, atualmente, é que o indivíduo frequenta as Ações de Formação, de modo a tentar responder às exigências e mutações, tanto do mundo do trabalho, como da própria tecnologia. Estas mutações resultam numa nova lógica, ou seja, antigamente o que se valorizava era o trabalho manual do trabalhador, e agora, é o seu trabalho mental. Deste modo, passamos de uma lógica de manufatura para uma lógica de “mentefactura” (Fernandéz, 2008:92).

Neste sentido, para tentarmos dar resposta às mutações existentes, falamos de trajetórias profissionais e de percursos formativos, onde a formação é planeada tendo em vista os objetivos do adulto, e não apenas os objetivos formativos da organização, o que faz com que as situações onde possam ocorrer momentos formativos de forma deliberada, passem a ser vistos como “momentos formais de um percurso formativo, marcado por um processo de apropriação” (Canário, 2000:42), visto que o saber experiencial adquirido pelo adulto no decorrer da sua vida, tem um papel fundamental na sua própria formação. Na perspetiva de Berger (1991:235), para que a formação seja efetivamente importante para o adulto, “É necessário funcionar menos a partir de uma

análise de necessidades, ou seja, das lacunas que colocam o sujeito em formação numa posição negativa, do que funcionar a partir de um balanço dos seus saberes, das suas competências, das suas aquisições”. Falamos também de formação contínua, contudo, segundo Garcia (1989:66, cit. por Amiguinho, 1992: 42), o ideal é falarmos antes em “desenvolvimento profissional”, uma vez que esta “tem uma conotação de evolução e continuidade que parece que supera a tradicional justaposição entre formação inicial e ‘aperfeiçoamento’” dos indivíduos, e onde “o saber prático e feito de experiência” (Amiguinho, 1992:46), deve, mais que nunca, ser tido em consideração.

É neste quadro de dar importância aos objetivos do formando adulto, que a formação na organização ganhará força e pertinência, pois só assim é possível uma aproximação das experiências anteriores do sujeito com as situações vividas no seio da organização a que pertence, de modo a contribuir para uma outra perspetiva de formação, onde “O princípio é o de fazer do adulto não um cliente, mas o co-produtor da sua formação (...). Em vez de procurar vender um produto pré-confeccionado, torna-se necessário co-produzi-lo com o seu ‘consumidor’” (Bogard, 1991:41, cit. por Canário, 2000:43).

Ora, a política de Educação de Adultos em Portugal, através da Formação Profissional de Adultos, também surgiu como meio para ultrapassar “a debilidade da formação de base da maioria da população” portuguesa (OCDE, 2002:69, cit. por Lima, 2008:34), contudo, e segundo Lima (2008:34):

“não se conhecem dados que permitam concluir que uma estratégia de formação profissional, inicial ou contínua, seria condição suficiente, ou mesmo elemento estratégico, para ultrapassar o chamado ‘atraso’ na ‘qualificação dos recursos humanos’”,

o que leva ao fracasso desta ideia de formação profissional, até porque, como veremos adiante, não podemos “obrigar” nenhum adulto a participar em qualquer Ação de Formação contra a sua vontade, e se esta não lhe trouxer enriquecimento pessoal.

Esta ideia de que a Formação Profissional deve servir para, como já vimos, reciclar os conhecimentos adquiridos dos adultos, vai contra a ideia defendida pela Educação ao Longo da Vida, uma vez que esta,

“parte do princípio que os cidadãos adultos aprendem permanentemente e naturalmente por sua iniciativa, sem necessidade de políticas educativas públicas de educação de adultos, as quais tenderiam, de resto, a ser transformadas em políticas estatais paternalistas ou em programas de simples endoutrinação, tolhendo a criatividade e a capacidade de inovação, substituindo-a à livre iniciativa da sociedade civil, do ‘terceiro

sector' e de um 'mercado de aprendizagem'" (Jarvis, 2000, cit. por Lima 2008:43),

levando a que a Formação Profissional seja cada vez mais uma "área de mercado", onde se vende, literalmente, as ações de formação, e no nosso caso concreto, às organizações, e onde se fala cada vez mais em formação, aquisição de competências, competitividade, qualificação profissional, descurando que a base é a educação através da responsabilidade coletiva e social (Lima, 2008). Isto deve-se ao facto de, atualmente, a formação responder a imperativos económicos (Lima, 2012) e estar muito ligada aos "conceitos de qualificação, competência e habilidades para a valorização económica" (Lima, 2012:108), de forma a tornar os indivíduos mais competentes, bem como as próprias organizações (*ibidem*). Sobre este assunto, Antunes, fala mesmo numa "perspectiva *adequacionista* da relação formação-emprego" (2004:460, *sic*), o que no limite levaria a que a formação profissional tivesse o objetivo de adequar, somente, os indivíduos ao posto de trabalho, bem como às necessidades do posto de trabalho e da organização, o que leva a que seja praticamente impossível pensar-se ou falar-se em formação sem pensarmos no mundo do trabalho (Estevão, 2001).

Contudo, a formação de adultos, não deve ser encarada nem praticada como a formação de crianças ou jovens, na medida em que cada uma tem as suas especificidades. Na formação de adultos, as suas experiências de vida devem ser tidas em conta, pois a formação é mais vivida "quando não esperamos do que quando a programamos" (Canário, 2000:5). Assim, e na perspetiva de Canário (2000:5),

"o que conta é criar meios e ensejos de formação, colocar ao dispor de adultos um repertório de possibilidades que lhes permitam compreender melhor o seu trabalho e aperfeiçoar as suas competências profissionais, refletir sobre os seus percursos pessoais e sociais, adquirir conhecimentos e sistematizar informação. 'Formar-se' não é algo que se possa fazer num lugar à parte. Bem pelo contrário, é um processo que se confunde com a própria vida dos adultos",

ou seja, a formação de adultos não deve contemplar tanto a aquisição de conteúdos, mas "incidir mais na compreensão do meio ambiente físico e social, bem como na construção de esquemas adequados de ação" (Canário, 2000:25), "na sua relação consigo e com os outros" (Canário, 2000:28), sendo, deste modo, uma formação onde o indivíduo é o principal responsável pela mesma (Canário, 2000).

Contudo, a forma como a formação é encarada atualmente, nada tem a ver com esta conceção transformadora do indivíduo, mas sim mais com uma versão mais

tecnicista da formação com “receitas prontas a usar”, com o objetivo de adaptar as organizações e os seus utentes, ou seja, os próprios indivíduos, (Canário, 2000).

## **2.2 A Formação no contexto organizacional**

Como já foi dito anteriormente, a Formação Profissional, hoje, e cada vez mais, tem ganho território no campo profissional, sendo considerada parte integrante das políticas de Gestão de Recursos Humanos das organizações, sendo impensável um qualquer trabalhador de uma organização não ter acesso a Ações de Formação (Meignant, 1999), até porque a formação é vista, por parte dos gestores, como o maior instrumento para a obtenção dos objetivos estratégicos da organização (Caetano & Vala, 2002). , uma vez que esta é “concebida como um verbo reflexo que se conjuga no plural”, sendo portadora “de um conjunto de desafios epistemológicos e institucionais” (Correia, 1997:39), visto que esta dimensão educativa da organização, tende a ser um espaço onde predomina a “formação experiencial” (Bhola, 1989, cit. por Canário, 2000:44).

Para um trabalho de formação adequado, é necessário saber escutar os trabalhadores da organização, pois são eles os futuros formandos, portanto, à partida, são eles que sabem em que áreas/componentes das suas tarefas e da sua vida necessitam de formação, uma vez que a formação no seio organizacional, é encarada como um “processo autoformativo” (Canário, 2000:44).

Assim, “nenhuma política de formação eficaz pode existir sem o apoio e a implicação do enquadramento, mas isso pressupõe que o enquadramento se saiba fazer” (Meignant, 1999:28), principalmente, que se saiba escutar a vontade dos formandos, porque, tal como afirma Meignant (1999:28), “ninguém se forma contra a sua vontade”, uma vez que são os próprios sujeitos que sabem, melhor que ninguém, quais as áreas que necessitam de formação, e, também, em que condições se encontram com o objetivo de “mobilizar para as situações de formação os saberes adquiridos nas situações de trabalho” (Canário, 1997:10), uma vez que é o próprio sujeito que construiu e constrói o seu percurso formativo e profissional (Canário, 1999).

Neste sentido, é necessário construir com os formandos uma Formação do seu interesse, pois o objetivo da formação e das organizações, que a praticam, é a sua

evolução com vista à “excelência” da organização, sendo que só com trabalhadores formados na área e motivados, se consegue atingir os objetivos organizacionais.

É necessário colocar de parte a ideia, pelo lado da organização e dos formandos, de que a Formação é uma imposição legal, fazendo com que a mesma seja vista como um benefício tanto para a organização como, e sobretudo, para os formandos, até porque “a formação não é um fim em si”, mas sim um elemento crucial na política de desenvolvimento e Gestão dos Recursos Humanos da organização (Meignant, 1999:51). Segundo Peretti (1997, cit. por Caetano & Vala, 2002:330) a Formação tem como base um duplo objetivo: por um lado, “permitir adaptar os recursos humanos às mudanças estruturais e às modificações das condições do trabalho, resultantes da evolução tecnológica e da evolução do contexto económico” e, por outro “permitir determinar e assumir as inovações e alterações a realizar para assegurar o desenvolvimento da empresa”, até porque o fator humano tem cada vez mais, um papel determinante nas políticas da própria empresa (Canário, 1997).

Neste sentido, e para que a Formação seja efetivamente eficaz e com qualidade, é necessário que esta tenha por base 5 pilares: 1) adequar os serviços prestados às reais necessidades da organização e dos formandos; 2) é necessário que haja lugar para o processo de decisão das políticas e para a elaboração do Plano; 3) é necessário produzir e/ou encomendar toda a Ação de Formação; 4) acompanhar e controlar, dentro dos limites, o avanço da Ação de Formação; 5) por último, é necessário que os resultados da Ação de Formação sejam visíveis (Meignant, 1999:90).

No entanto, para que um processo formativo seja efetivamente eficaz, é necessário clarificar alguns comportamentos e características, ligadas à motivação dos adultos, e que podem simplificar a aprendizagem dos adultos formandos no seu contexto organizacional.

Essas características, na perspetiva de (Malbey e Salaman 1995, cit. por Caetano & Vala, 2002:331), são:

“ 1. Um programa de aprendizagem, para ser eficaz, deve coincidir com os processos de maturação, auto formação e auto determinação do sujeito que aprende (...).

2. Todos os adultos, numa situação de aprendizagem, transportam para a situação, o seu próprio reportório de experiências, conhecimento e investimento emocional (...).

3. A aprendizagem não é apenas a satisfação das necessidades, envolvendo também o reconhecimento dos objetivos, das intenções, motivações e aspirações dos sujeitos, sendo o processo de aprendizagem

orientado em função das lógicas individuais e das estratégias comportamentais que, na perspectiva dos sujeitos, melhor as servem (...).

4. Os adultos transportam, para a situação de aprendizagem, expectativas relativas ao modo como o processo de aprendizagem irá decorrer e à sua própria capacidade de aprender (...).

5. Consideração do enquadramento sócio/organizacional em que se contextualizam os processos de aprendizagem. Este enquadramento, naturalmente diferente de pessoa para pessoa, determina níveis de expectativas e necessidades diferentes, que têm que ser tomadas em linha de conta para garantir a plena eficácia do processo de aprendizagem (...).

6. Cada adulto possui os seus próprios padrões e estilos de aprendizagem (...).”

O facto de as organizações apostarem no desenvolvimento contínuo a nível pessoal e profissional dos seus trabalhadores, do seu “Capital Intelectual” (Stewart, 1996, cit. por Caetano & Vala, 2002:333), faz com que estas possam ser competitivas com as restantes da mesma área de atuação.

Assim, e dando relevo à importância da formação, enquanto parte integrante da gestão estratégica da organização, Mabey e Salaman (1995, cit. por Caetano & Vala, 2002:334-335), apresentam os diversos papéis que a formação desempenha no seio das organizações. Esses papéis são: 1) a formação enquanto corretor dos *deficits* de competências organizacionais; 2) a formação enquanto incentivo das mudanças organizacionais, recorrendo a métodos que exigem a cooperação e a motivação de todos os colaboradores da organização; 3) a finalidade última da formação é colocar a organização no topo, fazendo concorrência com as restantes da mesma área; 4) por último, a formação está voltada para a dinamização de um clima contínuo de aprendizagem no seio da organização.

Podemos, então, afirmar que a formação tem um papel central no seio da organização, na medida em que visa desenvolver as capacidades e as competências dos trabalhadores, de modo a que esta esteja sempre na “linha da frente” e seja um exemplo para as restantes (Caetano & Vala, 2002:338). No entanto, quando levado ao extremo o papel da formação juntamente com o desempenho profissional, pode fazer com que estes dois processos se fundam “num só processo produtivo” (Santos, 1989:22).

É certo que a organização tem um papel central no desenvolvimento formativo dos seus trabalhadores, todavia esta não se deve limitar a assegurar o ótimo funcionamento das tarefas, mas sim o bom funcionamento da organização no seu todo, levando a que haja um bom ambiente organizacional, uma vez que “a formação já não se dirige exclusivamente aos indivíduos, mas às organizações” (Correia, 1997:26).



Desta forma, “a formação não visa, pois, transformar os indivíduos para os adaptar ao trabalho, mas a transformação do próprio contexto de trabalho” (Correia, 1997:28), na medida em que a formação procura “induzir situações em que os indivíduos se reconheçam nos seus saberes e sejam capazes de incorporar no seu património experiencial os próprios saberes produzidos pelas experiências de formação” (Correia, 1999:37), devendo gerar novas competências (Prigogine & Stengers, 1990:61, cit. por Correia, 1999:39).

Assim, o objetivo último destas organizações, é, ou deveria ser, o de serem organizações auto formativas, caracterizadas por “modos abertos e integrados no trabalho, fundados no sistema socio técnico de produção, participativos, favorecendo uma autoformação activa” (Carré, 1992:29, cit. por Canário, 2000:44-45).

Deste modo, é possível falarmos em “organizações que aprendem”, ou seja, organizações “pós-fordista” com uma postura descentralizada e flexível (Bolívar, 1997:82), isto é, “uma organização inteligente é uma organização que aprende e expande continuamente a sua capacidade para criar no futuro. Estas organizações, são organizações capazes de se sobreporem às dificuldades, de reconhecerem as ameaças e enfrentarem novas oportunidades” (Senge, 1992, cit. por Bolívar, 1997:84), no sentido de “reforçarem a sua capacidade autónoma de mudança” (Canário, 2000:45), onde “a qualidade emerge como um dos seus imperativos essenciais” (Estevão, 2001:189).

Quando falamos em organizações que aprendem, estamos a referir-nos, na perspetiva de Senge (1992, cit. por Bolívar, 1997:83-84), a “organizações onde o indivíduo expande continuamente a sua aptidão para criar os resultados que desejam, onde se criam novos e expansivos padrões de pensamento, onde a aspiração coletiva fica em liberdade, e onde os indivíduos aprendem continuamente a aprender em conjunto”.

De modo mais ou menos direto, é praticamente impossível falarmos de organizações que aprendem, sem falarmos de “aprendizagem organizacional” (Bolívar, 1997:82), que só é passível que esta aconteça se existir aprendizagem individual que modifique, ou tente modificar o comportamento organizacional (Bolívar, 1997), uma vez que, na perspetiva de Senge (1992:179, cit. por Bolívar, 1997:82) “as organizações só aprendem através de indivíduos que aprendem. A aprendizagem individual não garante a aprendizagem institucional (organizacional), mas não há aprendizagem institucional sem aprendizagem individual”, visto que esta, a aprendizagem organizacional, “funciona como uma referência para entender como as mudanças

cognitivas ou práticas dos indivíduos, que se dão nos lugares de trabalho, estão dependentes de novos padrões organizativos e mentais” (Bolívar, 1997:83).

Assim, para que uma organização seja efetivamente uma organização que aprende, é necessário que esta tenha capacidade para ser ter em consideração as necessidades do meio, sendo capaz “de utilizar o saber adquirido para incrementar a eficácia das suas respostas e de responder criativamente quando detetam erros” (Bolívar, 1997:85), uma vez que, na perspetiva de Canário (1999:91):

“as organizações de aprendizagem não surgem do nada. São fruto de um conjunto de atitudes, compromissos, processos e estratégias que têm de ser cultivados. Por isso, é preciso construir um ambiente que favoreça a aprendizagem em grupo: tempo para a reflexão, visão partilhada, aprendizagem em equipa, autonomia, novo exercício da liderança, etc.”.

E é neste tipo de organizações, que a formação tem um lugar central “nas transformações identitárias e na (...) produção de identidades socioprofissionais” (Barbier, 1992:192, cit. por Correia, 2008:66), na produção da “qualidade da organização”, intervindo junto do plano social onde os seus trabalhadores atuam “com o intuito de potenciar as capacidades de produção de competências cognitivas e relacionais”, através de uma formação polivalente que (re)contextualize e recomponha os conhecimentos adquiridos pelos formandos, que não são “socialmente reconhecidos nem são objeto de uma formação explícita” (Correia, 2008:66-67), pois são adquiridos com as experiências vividas pelos sujeitos.

Assim, para que haja mudanças efetivas dentro da própria organização, as formações a oferecer aos formandos não se devem ficar só pela “capacitação individual para o ‘posto de trabalho’” (Canário, 2000:43), mas sim ir mais além, dando ênfase ao trabalho em equipa (Canário, 2000:44), e a situações de formação, onde esta seja “global, participativa e interativa” (*ibidem*), sendo possível, deste modo, “construir uma visão partilhada e consensual do futuro da organização, das suas finalidades, dos meios e dos valores que lhe estão subjacentes” (*ibidem*). Além disso, a formação também deve ser encarada como uma “(...) prática social específica e como uma verdadeira *instituição* que cumpre certas funções sociais (...)” (Estevão, 2001:18, *sic*).

Ora, temos vindo a afirmar que a formação contribui para a valorização tanto do indivíduo como da organização, como dos seus públicos-alvo, fazendo desta um verdadeiro *empowerment* (Estevão, 2001), onde a formação teria “o condão de reforçar a eticidade da organização, tornando-a cada vez mais atenta às exigências da sua clientela, mais sensível à sua responsabilidade social” (Estevão, 2001:195).

### 2.3 A Avaliação da formação

A noção de avaliação da formação está a ser cada vez mais utilizada nos discursos, uma vez que esta é utilizada “tanto para designar o relato de uma ação de formação, como a operação das pessoas no final desta acção, ou ainda, o que os participantes puderam pensar das qualidades da entidade que os recebeu...” (Barbier, 1985:25), sendo que esta deve ser incorporada “no programa de formação desde a sua concepção” (Besco, Tiffin e King, 1959, cit. por Barbier, 1985:51), sendo “considerada como o prolongamento natural do processo de planificação, de que constituiria a etapa final” (Barbier, 1985:52). Assim, e neste sentido, avaliar é produzir um juízo de valor, juízo este que “constitui a marca da avaliação” (*idem*, p.76), e que “intervém apenas na ponderação e na *atribuição de significado*” (Rodrigues, 1993:28) à própria avaliação, bem como aos seus instrumentos.

Além disso, avaliar pode ser também encarada como o ato de “transformar um dado factual em valor” (Barbier, 1985:77), ou seja, “a avaliação não é recolher a informação, é trocar a informação para fazer sentido” (Pour, nº56, cit. por Barbier, 1985:77), atribuindo-lhe “valor, (...) utilidade, (...) sentido e (...) significação (Barbier, 1985:77). Contudo, “um processo de avaliação não cria a utilidade ou a qualidade, não faz mais do que exprimi-la socialmente numa dada conjuntura, o que nos leva a, tal como Silva (2000:93), colocarmos a seguinte questão: “servirá a avaliação para sancionar os actores e as organizações ou, pelo contrário, estará preferencialmente orientada para o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional?”.

Estamos então, em condições de afirmar que o domínio da avaliação é o domínio do ‘valor dito’” (Barbier, 1985:77). Neste sentido, e na perspetiva de Barbier, podemos encarar

“o processo de avaliação como um duplo processo de objectivação da realidade avaliada. O primeiro processo efectuar-se-ia aquando da constituição do referido, que, como vimos, se baseia na realidade avaliada. O segundo efectuar-se-ia por ocasião do processo de avaliação propriamente dito, que se baseia no referido obtido. Este duplo processo significa, evidentemente, *outros tantos efeitos de fixação de uma realidade que, na maior parte das vezes, é muito movediça*” (*sic*).

É praticamente impensável conceber-se uma Ação de Formação, sem se falar da avaliação da mesma, uma vez que esta, a avaliação, comporta consigo uma “função

social desta acção” (Barbier, 1985:7), podendo, deste modo, parecer mais importante falar-se da avaliação da formação no projeto da mesma, do que efetivamente colocá-la em prática, o que faz com que “não seja surpreendente o grande fosso que existe entre a riqueza do discurso sobre a avaliação e a precaridade relativa das práticas” (*ibidem*).

Segundo Barbier (1985), a avaliação da formação é alvo de problemas, uma vez que é encarada como confusa, e surge como “uma realidade um pouco mítica, um processo sem sujeito nem objecto bem definidos em que o aspecto mais palpável parece ser o dos instrumentos que escolhe” (p.7-8). Além disso, as suas próprias funções também são encaradas como confusas, porque a avaliação deveria ser encarada como “uma nova prática que estaria ao serviço do formando” (Barbier, 1985:8).

Contudo, não existe, ainda, um consenso sobre as práticas avaliativas, sendo que, “estas são consideradas umas vezes como simples procedimento, outras como um processo social global sem que, em nenhum momento, sejam realmente utilizados os instrumentos de análise de uma prática propriamente dita” (Barbier, 1985:9). Para que este problema seja ultrapassado, é necessário, na perspetiva de Barbier (1985), encarar a avaliação como uma prática social, isto é, não somente como uma prática resultante de aspetos técnicos nem somente de aspetos sociais, mas como um “processo de transformação” resultante de um “determinado produto e implicando agentes sociais concretos mantendo entre eles relações específicas” (p.10).

E, atualmente, fala-se muito em avaliação, e confunde-se, até, o seu conceito com o de controlo da formação. Assim, o controlo da formação, diz respeito às “operações que aparentemente não têm outra finalidade senão produzir informações sobre o funcionamento concreto de uma actividade de formação”, enquanto que por sua vez, a avaliação das ações de formação diz respeito às “operações que têm por resultado a produção de um juízo de valor sobre as actividades de formação” (Barbier, 1985:26), sendo uma “operação muito específica dispondo de técnicas igualmente específicas” (Barbier, 1985:29).

Encontramos, deste modo, dentro da avaliação das ações de formação, e segundo o pensamento de Barbier (1985), três tipos de avaliação: a avaliação implícita, a avaliação espontânea e a avaliação instituída.

Assim, na avaliação implícita, só é possível perceber os seus efeitos a partir dos efeitos que lhes são atribuídos, sendo apresentada como um “acto social universal” (p.30), sendo que:

“De um modo geral, a avaliação está presente, sob esta forma, em qualquer acto de percepção do outro como em qualquer progressão de acção: marcas de aborrecimento ou, pelo contrário, de interesse, entrada na etapa posterior de uma progressão pedagógica; interpelações individuais que se supõe de facto uma avaliação das capacidades de resposta do indivíduo interpelado; fenómenos de apreciação do valor dos diplomas no mercado de trabalho, etc. Neste sentido, podemos efectivamente falar da omnipresença da avaliação na formação, como de resto, em muitos outros domínios de actividade” (p.30-31).

A avaliação espontânea é a forma de avaliação mais recorrente nas ações de formação, sendo que os seus juízos de valor só são explicados “através do seu enunciado, da sua formulação” (p.31), e,

“Muito embora possamos designá-las como ‘selvagens’ ou ‘subjetivas’, estas avaliações, efectivamente, não devem nada ao acaso: a sua frequência e as condições da sua manifestação variam, com efeito, conforme as situações e merecem ser esclarecidas como tais. Existe, por exemplo, uma relação complexa entre a sua frequência e a organização de avaliação de tipo mais estruturado, tendendo as segundas, em alguns casos, a substituir ou canalizar as primeiras.” (p.32).

A avaliação instituída, por sua vez, pode ser encarada como um “acto deliberado e socialmente organizado chegando à produção do juízo de valor” que “se explicita totalmente na sua produção como resultado de um processo social específico em que as principais etapas são susceptíveis de observação” (p.32).

“Em certos casos, esta avaliação reivindica um estatuto científico, e com este fim, torna sofisticada a tecnologia aplicada. Esta reivindicação tem, de facto, uma função muito clara: objectivar o processo de avaliação, fazer dele uma operação que teria uma certa independência em relação aos actores que a praticam. Este estatuto não pode, no entanto, ser-lhes reconhecido, uma vez que ela aplica obrigatoriamente critérios ou objetivos que não relevam de factos observados, mas de escolhas” (*ibidem*).

A avaliação instituída é, provavelmente, o tipo de avaliação que utilizamos quando fazemos a avaliação de uma ação de formação, uma vez que é a ele que convém unir as diversas técnicas utilizadas no processo avaliativo de uma ação de formação.

É interessante notar que Barbier, em 1985 (p.52), escreveu na sua obra que

“Actualmente, admite-se explicitamente que uma boa avaliação depende de uma diligência prévia de análise das necessidades: estabelecendo, com efeito, de uma forma precisa, os fins a atingir por uma acção de formação, a análise das necessidades fornece a base de uma diligência de avaliação. Como se refere em muitos documentos, as noções de necessidades, de objectivos, de indicadores e de critérios de avaliação impõem-se simultaneamente aos educadores.”,

e que, nos dias de hoje, esta ideia ainda prevalece nas práticas formativas.

Sempre que elaboramos qualquer modelo de avaliação temos que ter em consideração o referido e o referente da avaliação. Assim, o referido, segundo Barbier (1985:60), é “aquilo a partir de quê’ um juízo de valor é feito ou susceptível de se fazer”, através de “dados de partida, de factos de base, de informações concretas, a partir das quais se faz o juízo de valor” (*ibidem*), sendo que a elaboração ou definição do referido da avaliação é um aspeto fulcral e descritivo de todo o processo avaliativo, sendo entendido como “uma forma de tratamento da informação obtida que facilita manipulações, comparações e aplicações” (Barbier, 1985:68). Por sua vez, o referente diz respeito a “aquilo relativamente a quê’ o juízo de valor se aplica ou é susceptível de ser aplicado”, nomeadamente através “de normas de julgamento, de critérios de apreciação, de condutas esperadas, de pontos de referência, etc.” (Barbier, 1985:68), ou seja, podemos, assim, afirmar que o referente diz respeito aos objetivos da avaliação.

Apesar de tudo, avaliar é colocar em ação as relações de poder (Barbier, 1985) existentes para avaliar qualquer ação de formação, isto é, quem detém o poder de avaliar o que foi instituído.

Como temos vindo a notar, uma parte integrante, se o seu objetivo prende-se com indagar como correu todo o processo formativo, de modo a melhorar futuras ações e não a julgar, de forma negativa, os processos.

Existem diversos modelos de avaliação, mas para o presente trabalho utilizaremos a tipologia apresentada por Meignant (1999), uma vez que tendo em consideração os objetivos do estágio, esta era a que mais se adequava.

Assim, e na perspetiva de Meignant (1999), existem quatro níveis de avaliação: 1) nível de satisfação; 2) nível pedagógico; 3) nível de transferência para situações de trabalho; 4) nível de avaliação dos efeitos da formação. É através destes 4 níveis de avaliação, que se pode efetivamente avaliar plenamente qualquer Formação.

Assim, no primeiro nível da Avaliação: a avaliação de satisfação, interroga-se os formandos acerca do seu nível de satisfação da formação. Este tipo de avaliação é feita “a quente”, ou seja, logo após o término da Formação, pois nessa altura os formandos estão mais disponíveis para responderem às questões apresentadas, uma vez que as questões prendem-se mais, tal como o nome indica, com a satisfação dos formandos relativamente à Formação frequentada.

Apesar de se poderem utilizar de muitas formas as respostas dos formandos, estas são basicamente para uso do formador ou das entidades formadoras, para saber quais os aspetos a melhorar ou a manter nas suas futuras sessões.

Este tipo de formação, em muitos casos, é o único tipo de avaliação praticado, o que não nos permite, como veremos adiante com a ajuda dos outros níveis, aprofundar mais a avaliação da formação.

No entanto, este nível de formação apresenta diversas vantagens, de entre as quais: permitir avaliar o nível de satisfação dos formandos, bem como os domínios onde é necessário melhorar; e fornece indicações aos formandos sobre os seus progressos após o término da Formação.

Tal como todos os aspetos da avaliação, este nível também apresenta algumas limitações, entre as quais: a opinião dos formandos não demonstra realmente o que estes aprenderam com a Formação; como é um nível de avaliação que apenas diz respeito à satisfação do formando relativamente à formação, esta pode não refletir a verdade, pois prende-se muito com os “sentimentos” e o nível emocional do formando aquando da resposta ao inquérito; como é uma avaliação feita pelos formandos, estes é que são os avaliadores, colocando-se, neste nível, de parte a avaliação da Formação em relação aos formandos; por último, este nível não permite averiguar se os formandos, após a frequência da formação, estão aptos a colocarem em prática o que aprenderam com a formação.

Enquanto este nível de avaliação só nos permite avaliar a formação do ponto de vista dos formandos, os níveis seguintes vão mais além, permitindo-nos avaliar os formandos, o que aprenderam, se estão aptos para colocar os conhecimentos adquiridos em prática e se os objetivos individuais e organizacionais estabelecidos foram atingidos.

No segundo nível de avaliação, o nível da Avaliação Pedagógica, procura-se responder à questão “que conhecimentos, saber-fazer ou comportamentos novos adquiriram os formandos no decurso da formação?” (Meignant, 1999:257).

Este nível de avaliação avalia os conhecimentos adquiridos pelos formandos no final da Formação, sendo feita a sua avaliação num período de tempo mais ou menos distante, através da observação e medição dos critérios a avaliar, definidos desde o início da Formação.

Contudo, como qualquer nível de avaliação, apresenta limitações, sendo que a mais pertinente prende-se com o facto de, muitas vezes, os critérios a avaliar não serem claramente definidos, e como tal não podem ser claramente avaliados, deixando

margem para dúvidas e ambiguidades, bem como o facto de os métodos, as estratégias, os meios a que se irá recorrer para avaliar serem ambíguos, e os mais adequados à avaliação dos critérios definidos.

O terceiro nível de avaliação, Avaliação da Transferência para as situações de trabalho, procura averiguar se os conhecimentos adquiridos pelos formandos, e avaliados no nível 2, Nível da Avaliação Pedagógica, efetivamente são utilizados pelos mesmos na sua prática diária, sendo esta avaliação feita até seis meses após o fim da Formação com recurso a entrevistas ou inquéritos. O principal desafio deste nível de avaliação prende-se com a interpretação dos resultados obtidos e a utilização dos mesmos.

No quarto, e último nível de avaliação, a Avaliação dos efeitos da Formação, procura-se indagar se os objetivos individuais e organizacionais fixados, com a frequência da Formação foram atingidos. Para isso é necessário ter em conta o tipo de Ação de Formação frequentada pelos formandos, de curto ou longo prazo, porque os objetivos para estes tipos de ação não podem ser idênticos, nem averiguados da mesma forma.

Nas ações de curto prazo este nível de avaliação é mais perceptível, até porque os objetivos a atingir são mais simples. Consoante vai aumentando a durabilidade da ação, vai aumentando proporcionalmente o grau de dificuldade e as exigências de todo o processo avaliativo.

Para que se possa avaliar este quarto nível proposto por Meignant (1999), é necessário que a avaliação se processe junto dos gestores ou junto dos responsáveis hierárquicos superiores, uma vez que são estes que podem afirmar ou não se os objetivos organizativos fixados para a Ação de Formação foram ou não atingidos. A dificuldade de aplicar este quarto e último nível, prende-se com o facto de, por vezes, ser difícil de verificar estes objetivos, pois só são verificáveis longos anos após o término da Ação de Formação (Meignant, 1999), além de não existir uma homogeneidade relativa ao que é objeto de avaliação, devido aos diferentes objetivos. Contudo, é nesta “dificuldade” que surge o aspeto positivo deste tipo de Avaliação, uma vez que é aqui onde podemos indagar aspetos mais profundos da Ação de Formação, que não são perceptíveis nos níveis anteriores.

Assim, podemos concluir que para uma boa avaliação de qualquer Formação, deve-se passar por estes quatro níveis, pois só assim poderemos explorar ao máximo se os objetivos individuais e organizacionais foram atingidos, e se a Formação trouxe



alguma mais valia tanto para os colaboradores organizacionais, como os objetivos da própria organização.

Agora, encontramos-nos em condições de afirmar que a avaliação, principalmente a avaliação de uma ação de formação é, a parte mais importante da Ação de Formação, sendo esta, na perspetiva de Barbier (1985:171),

“objeto de uma intensa valorização social, (...), assimilada a uma atitude de abertura e a uma vontade de mudança da parte dos que a promovem observa-se que, (...), o que parece dominar são, (...), as constatações de *insucesso* e a dificuldade de encontrar uma experiência de avaliação de uma ação, verdadeiramente bem sucedida (...)” (*sic*).

Assim, e na perspetiva de Barbier (1985:175), “avaliar uma acção supõe, obrigatoriamente, avaliar a combinação das suas diferentes componentes no funcionamento de um micro ou macro sistema”, sendo que “a avaliação de uma acção tem tanto mais valor quanto maior for a sua capacidade de respeitar o carácter social e historicamente situado das acções que se atribui como objecto” (*idem*, p.176).

Assim, em formação, estas mudanças que devem ser o objeto da avaliação das ações de formação, é muitas vezes, a “transformação do indivíduo” (*ibidem*), contudo, isto levanta um problema, o da “*necessidade de dispor previamente de um quadro teórico mínimo, para pensar especificidades das mudanças produzidas em formação*” (*idem*, p.177, *sic*).

Assim, podemos afirmar que na avaliação das ações de formação, “não são verdadeiramente as pessoas que são postas em causa; *o que de facto, é tido em conta são as mudanças trazidas pela formação* a estas pessoas” (Barbier, 1985:179), na medida em que, aqui, o indivíduo formado já não é “considerado como objecto de avaliação, mas como sistema de formação” (Collot, 1970:45, cit. por Barbier, 1985:179), uma vez que o conhecimento produzido chega mesmo a ser considerado uma “mais valia” tanto para ele como para a própria organização (Freiche, 1977, cit. por Barbier, 1985:179).

A avaliação de qualquer ação de formação, principalmente, a avaliação das ações de formação de adultos em contexto organizacional, pode ser dividida em três níveis de ação. O primeiro nível, diz respeito a uma avaliação interna, onde o que se avalia são as “modificações de comportamentos observados durante o próprio desenvolvimento da formação” (Barbier, 1985:181), o que permite averiguar se efetivamente os objetivos que foram fixados foram atingidos.

O segundo nível, diz respeito a uma avaliação externa, numa primeira instância, à apreciação se os “*os objectivos de mudança das pessoas, que motivam o seu estabelecimento e que têm, portanto, ligação directa com as capacidades aplicadas pelos indivíduos no seu trabalho ou nas suas actividades quotidianas*” (Barbier, 1985:181, *sic*), sendo que esta é pensada através de “‘transferência de capacidades’ e teria em conta ‘modificações do comportamento do homem’ observadas em situação real (...)” (*ibidem*). Este tipo de avaliação é, também denominado de “‘avaliação em situação real’ ou ‘avaliação-impacto no terreno’ ou ainda ‘avaliação a frio’, porque precisamente os lugares e os tempos desta avaliação não são habitualmente os da formação” (*ibidem*).

A segunda instância do segundo nível de avaliação externa, diz respeito à avaliação dos “*objectivos de funcionamento e de desenvolvimento da organização para a qual se introduz a acção de formação*”, ou seja, este nível, é também denominado de avaliação dos “efeitos da formação sobre o funcionamento geral da empresa” (*ibidem, sic*).

Quando se pretende avaliar uma ação de formação, a avaliação deve incidir sobre 4 aspetos: o trabalho pedagógico, as atividades de formação, as atividades de evolução profissional e as atividades de evolução social.

A avaliação sobre o trabalho pedagógico, incide, particularmente sobre “todas as formas de avaliação das sequências pedagógicas, métodos, progressões pedagógicas, aprendizagens ou instrução”, uma vez que o objeto deste tipo de avaliação é o “processo pedagógico completo, isto é, o conjunto das componentes de uma actividade que atinge a produção ou a transformação das capacidades precisas e autonomizadas no próprio momento da sua transformação” (Barbier, 1985:185).

A avaliação das atividades de formação propriamente ditas, ou a avaliação de programa, como é designada na literatura da pedagogia anglo-saxónica, agrupa “todas as formas de avaliação das acções de formação, programas de formação, sessões, dispositivos, projectos ou planos de formação (Barbier, 1985:185). O seu objeto é, na perspetiva de Barbier (*ibidem*),

“o trabalho de formação tal como foi definido, isto é, o conjunto das componentes de uma actividade que termina na produção ou na transformação de conjuntos, socialmente delimitados, de capacidades ou tendências, habitualmente descritos em termos de níveis, vias, disciplinas, tecnologias, especialidades”.

Na avaliação das atividades de evolução profissional, correspondente ao campo do trabalho, este tipo de avaliação é chamado de “‘grandeza real’ ou ‘no terreno’ e agrupa, todas as formas de balanço de desenvolvimento, de carreira, de avaliação da ‘intervenção-formação’”, tendo por objeto “aquilo que definimos como actividades de transformação dos perfis profissionais” (Barbier, 1985:186). Estas atividades são processos complexos que “atingem especificamente a produção ou a transformação das capacidades ou tendências directamente realizadas na produção de bens ou serviços concretos” (*ibidem*).

As avaliação das atividades de evolução social, apesar de menos frequente, é uma forma de avaliação que tem vindo a desenvolver-se, já que (Barbier, 1985:186),

“Agrupa, especialmente, todas as formas de balanço global de evolução de um indivíduo ou de uma população. Tem, claro, por objecto aquilo que definimos como actividades de transformação dos perfis sociais, de tal modo que podem ser identificados, em particular, através da aplicação de meios específicos, tendo por resultados, por exemplo, a promoção social de um indivíduo, uma inserção profissional ou ainda a promoção colectiva de uma população, estas actividades articulam-se com a produção ou a transformação das capacidades ou tendências dos indivíduos para produzir ou reproduzir as suas condições de existência”.

Existe, ainda, um outro nível de formação, que é o nível das atividades centradas “na realização de uma tarefa qualquer” (*ibidem, sic*), uma vez que são estas o centro do trabalho pedagógico. Contudo, este nível não tem a mesma posição que os antecedentes.

Também quando avaliamos uma ação de formação, devemos ter em conta, como já foi dito anteriormente, o referido e o referente da ação de formação. Neste tipo de avaliação, o referido permite-nos indagar “informações úteis sobre o objecto avaliado definido, assim como um processo de passagem de um dado estado ou de uma dada situação a um outro estado ou situação” (Barbier, 1985:191), uma vez que, como afirma Stuffelbeam (s/d, cit. por Barbier, 1985:192), “a informação deve ser ‘delimitada’ ou ‘circunscrita’ antes de ser fornecida ou tratada”. Por sua vez, o referente permite, na perspetiva de Barbier (1985:195, *sic*),

“distinguir os indicadores utilizados para a avaliação dos indicadores utilizados para outros fins, possibilitando assim a sua especificação: a determinação destes indicadores efectua-se em relação às escolhas de objectivos ou às características do projecto que vão servir de referente a esta avaliação”.

Como já foi referido, a avaliação é alvo de relações de poder, o que acarreta, directamente, consequências. Em primeiro lugar, e segundo Connexions (1976, cit. por

Barbier, 1985:243, *sic*), “o processo de avaliação (...) está intimamente ligado às estruturas formais e informais caracterizando o meio concreto em que se desenvolve. (...) A forma destas relações de poder, em especial, influencia directamente o modo como a avaliação é gerida”. A segunda consequência diz-nos que são “as boas condições de formação que asseguram as boas condições de funcionamento das acções que asseguram as boas condições de avaliação”, ou seja, podemos afirmar que “a avaliação das acções tende para uma auto-avaliação, cuja função de integração é evidente” (Barbier, 1985:243, *sic*). A terceira, e última consequência, afirma que “de uma forma mais ou menos lata, os modos sociais concretos de fazer a avaliação vão depender dos modos sociais concretos de orientar as acções” (*ibidem*, *sic*).

Este poder ligado à avaliação, como já referimos, “permite distinguir diferentes modos de avaliação das acções” (Barbier, 1985:244, *sic*). Assim, esses modos de avaliação, na perspectiva de Barbier (1985), são: 1. “o papel essencial na intervenção ser assegurado pelo ou pelos responsáveis da acção avaliada”; 2. o “papel privilegiado na avaliação ser atribuídos aos participantes na acção”; e 3. “o facto de os participantes na acção desempenharem um papel de parte interessada, entre outras, na avaliação” (*ibidem*, *sic*).

Neste sentido, o modo de avaliação onde o seu papel essencial é assegurado pelos participantes da acção, o primeiro modo de avaliação, diz-nos que, aqui, a população, isto é o alvo da avaliação, não está associada directamente à orientação do processo avaliativo. Este modo de avaliação é garantido, principalmente, por avaliações “pré-determinadas” (Stake, 1976, cit. por Barbier, 1985:244), onde os estudos se orientam “preferencialmente para os objectivos, hipóteses e aspirações prévias” (*ibidem*, *sic*); por avaliações instrumentais e tecnicistas que medem os resultados obtidos (Guigou, 1971, cit. por Barbier, 1985:244); por avaliações funcionais, orientadas para os resultados das avaliações; e por avaliações “com intenção objectivante” (Stake, 1976, cit. por Barbier, 1985:245), que procuram evidenciar os progressos realizados pelos formandos.

O segundo modo de avaliação, o facto de o “papel privilegiado na avaliação ser atribuídos aos participantes na acção”, corresponde “às situações em que um poder, sobre a orientação das acções, é outorgado às populações alvo” (Barbier, 1985:246), através de: avaliações centradas no grupo; de avaliações relacionais ou pessoais, centradas na relação formador-formando; de avaliações institucionais; de avaliações reacionais “constituídas a partir de fenómenos encontrados – muitas vezes de forma inesperada – à medida que o progresso se desenvolve” (Stake, 1976, cit. por Barbier,

1985:246); de avaliações de tipo “transação-observação” (*ibidem*), centradas em atividades e processos particularmente das que têm ligação a questões ambientais; e, por último, as avaliações de regulação que se desenvolvem a partir de acontecimentos que vão aparecendo no decorrer da ação de formação.

O terceiro e último modo de avaliação, representado pelo “facto de os participantes na acção desempenharem um papel de parte interessada, entre outras, na avaliação”, é caracterizado por avaliações com objetivos múltiplos, associados às diversas personalidades dos indivíduos em formação; por avaliações concorrentes que “surtem quando uma instituição permite a diferentes sectores de actividades, organizações, grupo de interesse e partes envolvidas, realizar as suas avaliações a partir da sua óptica e da sua própria escala de valores” (Stack, 1976, cit. por Barbier, 1985:249); por avaliações holísticas, cujo objetivo é fornecer informações sobre o que é necessário mudar no seio organizacional (Cardinet, 1975, cit. por Barbier, 1985:249); e por avaliações interativas, onde os formandos podem dar a sua opinião sobre quais pensam serem os parâmetros mais importantes a avaliar (*ibidem*, p.17).

O juízo de valor, objeto da avaliação, que é produzido no final da ação de formação, e que nos indica o que correu bem e o que correu menos bem, apresenta diversas características, entre as quais: ser multidimensional, pois avalia vários fatores/”*aspectos construtivos desta acção*” (Barbier, 1985:253, *sic*), como é o caso do público, dos intervenientes, dos meios utilizados, entre outros; assumir um caráter binário, ou seja, avaliar se é necessário efetuar mais algum tipo de avaliação para obter-se melhores resultados; ser intrínseco à ação que é alvo de avaliação, ou seja, os valores são próprios e específicos daquela ação; e, por último, pode “*apresentar-se sob a forma de um balanço articulado e interpretativo, e tende a ser designado de diagnóstico*” (Barbier, 1985:254, *sic*), uma vez que o diagnóstico procura determinar as causas e os motivos de cada ocorrência positiva ou negativa, sendo a primeira preparação para se poder corrigir o que está ou o que correu menos bem.

Como já vimos, a avaliação das ações de formação está direta e intimamente ligada com relações de poder e de tutela. Ora o que acontece muitas vezes, é que a avaliação das ações não é feita porque é vista como um processo integrante da ação, mas sim porque é uma imposição de alguém externo à formação, ou uma questão burocrática e obrigatória. No entanto, o objetivo último da avaliação é sempre “avaliar para evoluir” (Barbier, 1985:257), no entanto, e segundo Barbier (1985:261), “a ocorrência de práticas de avaliação é tanto mais elevada quanto mais se está no âmbito

de práticas de formação tendo directa ou indirectamente como objectivos a aprendizagem da autonomia dos indivíduos e dos grupos”, o que nos leva a afirmar que nas organizações onde ocorre esta prática, “*a avaliação já não seja apenas apresentada como um meio de gestão da formação mas como um meio de formação ou um meio pedagógico propriamente dito*, visto que, através dela, se espera precisamente uma contribuição para a transformação de atitudes”. Neste sentido, podemos afirmar, tal como Stufflebeam (s/d, cit. por Barbier, 1985:261), que “no fim de contas a avaliação é essencialmente um processo de mudança”, ou seja, formamos para avaliar e avaliamos para formar.

A avaliação, sendo a afirmação de um juízo de valor, tem inerentes diversas condições que produzem este juízo, como é o caso dos intervenientes, do meio social, entre outras variáveis, tal como nos afirma Silva (2000:77-78), “avaliar a formação, seja qual for a natureza desta última, implica desde logo desocultar as racionalidades e os interesses que se encontram na base da sua concepção, bem como as que orientam a sua execução”.

Assim, podemos afirmar que a avaliação além de construir um juízo sobre algo, e que na perspectiva de Barbier (1985:264, *sic*), “*tudo se passa como se a avaliação constituísse a condição prévia, directa, de uma nova etapa dos processos de determinação de objectivos de planificação das acções*”. Ora, o que aqui está em jogo é, efetivamente, “*adaptar, ajustar, melhorar, corrigir e desenvolver a acção presente ou futura*” (Barbier, 1985:265, *sic*), o que permite “*aumentar os resultados da acções*” (*idem*, 269, *sic*), o que vai muito além de os medir, tal como afirma Mendez (2001:15),

“Avaliar com intenção formativa não é o mesmo que medir ou qualificar, nem muito menos corrigir. Avaliar, tão-pouco, classificar, nem examinar, nem aplicar testes. Paradoxalmente, a avaliação tem a ver com actividades de qualificar, medir, corrigir, classificar, examinar, testar mas não se confunde com elas. Partilham um campo semântico mas diferenciam-se pelos recursos que utilizam e os usos e fins que servem. São actividades que desempenham um papel funcional e instrumental”.

Deste modo, “verifica-se que o desenvolvimento de uma atitude de avaliação favorece uma progressão mais rápida das acções e permite melhores resultados”, uma vez que “a avaliação influencia a *produtividade* destas acções”, visto que, “a rentabilidade das acções de formação está na sua avaliação” (Barbier, 1985:269, *sic*), pois ajuda a perceber onde é necessário investir mais.

Deste modo, é possível afirmar que este modo de encarar a avaliação como um meio de mudança organizacional, (Barbier, 1985:271),

“tem, especificamente, a vantagem, (...), de assegurar, ao mesmo tempo, uma certa capacidade de adaptação à mudança, um progresso de produtividade e uma certa coesão psicológica e social nas acções. Portanto, ela representa realmente um *modo de gestão* dos sistemas de actividade e nomeadamente *dos sistemas de formação em evolução*”.

Temos vindo a referir ao longo do presente texto que a avaliação deve ser participada, vista e praticada como a parte mais importante de uma Ação de Formação, no entanto, “ (...) ela tem vindo a assumir, por diversas razões, um carácter meramente ritualizador, de feições essencialmente burocráticas, situada no fim dos processos e sem qualquer relevância para os mesmos (...)” (Silva, 2006:406), sendo descurada a sua função social, que permite uma “melhoria das práticas das pessoas e das organizações” (*ibidem*), uma vez que “a avaliação não pode ser utilizada sobretudo numa dimensão sancionadora e punitiva, mas sobretudo numa dimensão de promoção social nas suas diversas manifestações, função que só pode sair reforçada se os destinatários últimos participarem activamente nos processos” (*ibidem*), tal como já foi referido anteriormente.

## **2.4 As organizações e a avaliação da formação**

As organizações, atualmente, têm uma grande responsabilidade social para com os seus trabalhadores porque são consideradas espaços de “socialização e de aprendizagem” (Parente, 1996:89), uma vez que estas são “um espaço (re)produtor de valores” (*idem*, p.90). Deste modo, “a responsabilidade social das empresas remete para o domínio do planeamento, da organização, da comunicação e do controlo de actividades de âmbito social que estas assumem em relação aos seus trabalhadores, clientes, accionistas e à comunidade envolvente” (Pessoa, cit. por Parente, 1996:91).

A esta aceção das organizações como espaços de mudança, está subjacente a ideia de formação como meio primordial para essa mudança. Neste sentido, a formação tem um papel mais decisivo onde

“formar é não só transmitir conhecimentos mas sobretudo ensinar a aprender. É estimular, incitar, guiar e aconselhar. É primordialmente um meio de enriquecimento de capacidades, de aquisição de conhecimentos e de criação de autonomia visando o desenvolvimento integral dos indivíduos” (Parente, 1996:94).

Atualmente, e como já vimos, as organizações desempenham um papel fundamental nas sociedades onde estão inseridas, devendo, por isso, “dar um contributo válido para colmatar as insuficiências do nível da socialização básica, bem como da aprendizagem profissional (Parente, 1996:96), uma vez que a organização deve ser, também ela, além de consumidora, “produtora dos saberes e das competências necessárias ao seu processo de desenvolvimento económico e social (*ibidem*). Assim, a formação pode ser encarada como um instrumento primordial, senão mesmo o único, de integração dos seus colaboradores na organização, visto que os cursos de formação podem ser encarados como “espaços de transmissão/aprendizagem da cultura organizacional” (Ferreira, 1993, cit. por Parente, 1996:98), podendo afirmar-se que a formação é um modo de aculturação da própria organização, bem como da sua identidade, dos comportamentos, atitudes e valores próprios da organização (Parente, 1996).

Também nas organizações, os locais de trabalho dos trabalhadores podem ser, na perspectiva de Ménard (s/d, cit. por Parente, 1996:102-103),

“‘espaços educativos’, quando a organização faculta a transferência de saberes/conhecimentos no exercício profissional, criando situações de trabalho motivantes e condições para a valorização das potencialidades individuais e colectivas e para a construção de trajectórias profissionais qualificantes”.

Assim, e como temos vindo a afirmar, faz todo o sentido que as organizações sejam detentoras da sua própria formação, uma vez que “só no seu interior é possível fomentar a aprendizagem do processo produtivo na sua globalidade e de saberes individuais e colectivos” (Parente, 1996:104).

As práticas de formação, estão dependentes da política organizacional. Estas práticas de formação podem ser de 3 tipos: imediatista e utilitarista, adaptativa e de ajustamento, e desenvolvimentista e estratégica (Parente, 1996).

Assim, a prática de formação de tipo imediatista e utilitarista, tal como o próprio nome indica, está voltada para conceitos e objetivos práticos, com resultados imediatos, como é o caso do manuseamento de um novo equipamento. Normalmente, este tipo de formação é de curto prazo, sendo que os formadores são externos, e onde não há lugar para os desejos e expectativas dos formandos, pois muitas vezes esta formação ou é uma obrigação, ou é alvo de financiamento externo à organização, onde muitas vezes a ação não é alvo de avaliação (Parente, 1996).



A prática de formação adaptativa e de ajustamento, tal como o próprio nome indica é realizada para aperfeiçoar ou para ajustar alguma necessidade formativa da organização. Aqui, também, a formação é externa, muitas vezes alvo de financiamento, onde a avaliação é uma imposição legal, e onde os desejos dos formandos não são tidos em conta. Contudo, neste tipo de formação, é possível transferir alguns dos conhecimentos obtidos para as situações reais de trabalho do trabalhador (Parente, 1996).

Na prática de formação de tipo desenvolvimentista e estratégica, a formação é parte integrante do projeto e do plano de atividades anuais da organização, sendo considerada um meio de desenvolvimento da mesma e dos seus trabalhadores. Este tipo de formação é financiado pela própria organização, podendo também ser alvo de financiamento externo. Aqui, também, a avaliação é feita para auscultar como efetivamente correu a ação, e para determinar quais as necessidades de formação dos trabalhadores. Neste tipo de formação, os trabalhadores não são obrigados a participar na ação, porque há uma auscultação das suas necessidades e desejos, sendo por isso uma formação com alto valor de transferência para o local de trabalho do colaborador e para a produção da função (Parente, 1996).

A formação que atualmente se pratica e que se apregoa como anti discriminatória e potenciadora de igualdades, nem sempre isto se verifica, ou seja, “ela não realiza a igualdade de oportunidades, ela tem uma função selectiva, é pura adaptação ao mercado de trabalho (...)” (Fischer, 1978, cit. por Estevão, 2001:199), e às necessidades da organização para que seja cada vez mais competitiva e vanguardista.

No entanto, a formação tem múltiplas “potencialidades emancipatórias que devem ser exploradas” (Estevão, 2001:200), desde que a organização esteja “aberta à transformação” (*ibidem*), a “ordens debilmente articuladas” (Alvesson & Willmott, 1992, cit. por Estevão, 2001:200) onde as oportunidades emancipatórias sejam superiores aos elementos de opressão (Estevão, 2001), e onde a formação possa “potenciar o próprio trabalho, contribuindo para a redescoberta” (Santos, 1998, cit. por Estevão, 2001:201) das suas próprias capacidades democráticas.

### **III – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO**

### 3.1 Paradigma de Investigação

O trabalho de investigação desenvolvido ao longo do Estágio Profissionalizante recorreu tanto a uma abordagem qualitativa, como a uma abordagem quantitativa. Com a abordagem qualitativa (entrevistas e análise documental) procurou-se perceber quais as dinâmicas inerentes ao funcionamento do departamento de formação da instituição. Por sua vez, com a abordagem quantitativa (inquérito por questionário) procurou-se obter outro tipo de dados mais quantificáveis que qualificáveis, para a obtenção de dados sobre a Avaliação das Ações de Formação, tendo sempre como objeto de estudo a problemática apresentada anteriormente.

Falamos em investigação, porque, tal como afirma Coutinho (2011:7), esta

“é uma actividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objectivo de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos sociais. É através da investigação que se reflecte e problematizam os problemas nascidos na prática, que suscita o debate e se edificam as ideias inovadoras”.

Parte deste relatório é elaborado com recurso a uma abordagem qualitativa, uma vez que, o objeto de estudo de qualquer investigação, nomeadamente a presente, “não são os comportamentos, mas as intenções e situações, ou seja, trata-se de investigar *ideias*, de descobrir *significados* nas *acções individuais* e nas *interacções sociais* a partir da perspectiva dos acores intervenientes no processo” (Coutinho, 2011:26, sic.).

Neste paradigma dá-se primazia ao estudo e compreensão das atitudes e comportamentos do indivíduo, enquanto ator social, inserido numa sociedade com características próprias, e onde dominam as regras impostas por essa sociedade. Ou seja, procura-se a compreensão dos factos sociais, recorrendo aos indivíduos e à sua interação no seu meio ambiente natural, e à valorização da componente subjetiva apreendida com as experiências/vivências dos indivíduos, tendo como objetivo “descrever e compreender o comportamento humano na sua complexidade, explicando o processo mediante o qual os actores sociais constroem os significados atribuídos à realidade e, a partir daí construir conceitos heurísticos que traduzam essa realidade” (Bodgan & Biklen, 1994:69-70).

### **3.2 Questão de Partida**

Qualquer investigação tem como objetivo responder à questão de partida colocada pelo investigador no início da investigação, questão essa que irá nortear toda a investigação e procurar ser respondida pelo investigador, através da definição de objetivos e da implementação de atividades diversas.

Para que uma boa questão de partida seja elaborada, esta deve ser: clara, precisa, concisa, unívoca e realista (Quivy & Campenhoudt, 2008), tendo como objetivo compreender os fenómenos estudados (*ibidem*).

Também o nosso processo de investigação, o estágio e a redação do presente relatório, foi norteados por uma questão de partida. Nesse sentido, depois de conhecermos um pouco melhor as práticas do Centro Social Rosa dos Ventos relativamente às Ações de Formação, formulamos a seguinte questão de partida: “as trabalhadoras do Centro Social Rosa dos Ventos estão satisfeitas com as Ações de Formação promovidas?”.

A escolha desta questão, deve-se ao facto de, apesar de a instituição ter um processo de avaliação, não de modo sistemático nem instrumental, a mesma não ter um conhecimento mais aprofundado das Avaliações de Satisfação que são elaboradas por parte da empresa que implementa as Ações de Formação.

Através das leituras feitas, dos instrumentos elaborados, das técnicas utilizadas, procuramos responder a esta questão. Iremo-nos debruçar, a partir de agora, tanto na clarificação do enquadramento metodológico, bem como na análise e discussão dos dados obtidos com os instrumentos elaborados e com as técnicas utilizadas.

### **3.3 Método de investigação – O Estudo de Caso**

O método de investigação predominante neste projeto de investigação foi o Estudo de Caso, uma vez que este trata-se de uma abordagem metodológica que permite “o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o ‘caso’” (Coutinho, 2011:293).

Assim, o que se procura no estudo de caso é analisar-se “o caso (ou um pequeno número de casos) em detalhe, em profundidade, no seu contexto natural, reconhecendo-se a sua complexidade e recorrendo-se para isso a todos os métodos que se revelem

apropriados” (Yin, 1994; Punch, 1998; Gomez, Flores e Jimenez, 1996, cit. por Coutinho, 2011:293), procurando “relatar como sucederam os factos, descrever situações ou factos, proporcionar conhecimento acerca do fenómeno estudado e comprovar ou contrastar efeitos e relações presentes no caso” (Guba e Lincoln, 1994). O Estudo de Caso é particularmente utilizado para descrever e compreender situações complexas que envolvem diversos fatores e situações.

Assim, o Estudo de Caso, e segundo Bell (1997) pode ser encarado como um guarda chuva que abarca diversos métodos de pesquisa, onde a principal preocupação do investigador é a interação existente entre os diversos fatores e os diversos episódios ocorridos.

Assim, podemos afirmar que o Estudo de Caso é o nome dado a uma diversidade de pesquisas que juntam e registam dados de um determinado caso particular com o objetivo de fornecer um relatório sobre esse mesmo caso.

Aproximamos o presente trabalho de um Estudo de Caso, na medida em que procuramos estudá-la como única, sem termos a preocupação de generalizar as conclusões.

Para dar fundamento e apoio ao Estudo de Caso recorreu-se a diversas técnicas de recolha de dados que agora serão abordadas.

Por todas estas razões explicitadas anteriormente, é que à presente pesquisa se deu o nome de “estudo de caso”, procurando responder à questão de partida colocada no início do trabalho através dos objetivos definidos para o presente trabalho.

A investigação, para responder à questão de partida, deve socorrer-se de objetivos gerais e específicos. Para a presente investigação, também se definiram objetivos gerais e específicos.

O objetivo geral elaborado para a presente investigação foi: Avaliar as Ações de Formação, frequentadas pelas trabalhadoras do Centro Social Rosa dos Ventos, e é através dos objetivos específicos que procuramos atingir os objetivos gerais. Neste sentido, os objetivos específicos elaborados foram: problematizar se a frequência de Ações de Formação contribui para o desenvolvimento organizacional e para maiores índices de satisfação/motivação dos atores organizacionais; conhecer se as Ações de Formação frequentadas pelas trabalhadoras contribuem para a melhoria do seu desempenho quotidiano; indagar se as Ações de Formação correspondem às expectativas das formandas; elaborar instrumentos de avaliação das Ações de

Formação; refletir se as Ações de Formação, frequentadas pelas trabalhadoras, têm impacto no seu desenvolvimento pessoal.

Para responder a todas estas variantes (questão de partida, objetivo geral e objetivos específicos) foram implementadas diversas atividades, nomeadamente: leitura de documentos/livros/artigos que vão de encontro à problemática (análise documental); elaboração de instrumentos de recolha de dados, inquéritos por questionário e guiões de entrevistas; aplicação de pré-testes; entrevista à responsável pelo Departamento de Qualidade, bem como à sua ajudante; análise e tratamento dos dados recolhidos com os inquéritos por questionário e com as entrevistas; e elaboração de instrumentos para avaliação das futuras ações de formação.

De seguida, exploramos cada uma das técnicas de recolha de dados utilizada no decorrer do Estágio.

### **3.4 Técnicas de Recolha de Dados**

Diversas são as técnicas de recolha de dados que podem ser utilizadas dentro de um só método de investigação. No entanto, e tendo como objeto o Estudo de Caso de uma instituição, optou-se pelas seguintes Técnicas de Recolha de Dados: a Entrevista, o Inquérito por Questionário e a Análise Documental, por parecer serem as que mais se adequam ao caso em questão, e por serem aquelas que mais nos ajudariam a responder à questão de partida colocada.

Além disso, a Entrevista e o Inquérito por Questionário, podem ser utilizados para se complementarem um ao outro, com o objetivo de obtermos um conhecimento mais aprofundado sobre o estudo em questão. Neste sentido, utilizamos estas técnicas, para podermos ter um conhecimento mais aprofundado sobre o que pretendíamos indagar.

#### **3.3.1 Inquérito por Questionário**

Uma das Técnicas de Recolha de Dados utilizada no presente estudo foi o Inquérito por Questionário, utilizado com o objetivo de fazer uma avaliação de satisfação da formação relativamente à última ação frequentada pelas trabalhadoras da instituição.

Optou-se por esta técnica, por esta ser uma técnica de investigação de cariz quantitativo, e que segundo Quivy e Campenhoudt (2008: 188), consiste em

“colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse aos investigadores”.

Neste sentido, o Inquérito por Questionário, visa “a verificação de hipóteses teóricas e a análise das correlações que essas hipóteses sugerem” (*ibidem*).

A principal vantagem do Inquérito por Questionário, é que fornece uma maior multiplicidade de dados. Contudo, esta é uma técnica que apresenta alguns inconvenientes, nomeadamente a superficialidade das respostas, e a clareza que é necessária para que esta técnica resulte.

Antes de qualquer inquérito ser ministrado, devem ser feitos pré-testes aos mesmos. O pré-teste do presente inquérito foi realizado a diferentes pessoas, com qualificações superiores e, ainda, a uma pessoa que trabalha em projetos de avaliação.

Os inquéritos para a presente investigação foram ministrados a toda a população que frequentou a Ação de Formação “Comportamentos disfuncionais na Criança” (18 inquiridos no total). Desses 18 inquéritos entregues às trabalhadoras e preenchidos pelas mesmas (inquéritos de administração direta), foram recolhidos 17. O Inquérito por Questionário ministrado na presente investigação (cf. Anexo, nº1), compreendia um leque de perguntas fechadas, onde os objetivos eram, em primeiro lugar, obter uma breve descrição da situação mais genérica das trabalhadoras, e, em segundo, perceber qual a sua opinião em relação à ação de formação frequentada. O inquérito compreendia, também, cinco questões abertas, de modo a indagar outros parâmetros que não puderam ser averiguados somente com questões fechadas, e estas perguntas ajudam a responder de uma forma mais clara à questão de partida colocada.

Os inquéritos foram entregues diretamente às trabalhadoras por um membro da direção do Centro Social Rosa dos Ventos, e estes depois de preenchidos foram colocados dentro de uma caixa fechada que estava disponível para o efeito na receção da instituição. Depois do dia definido como o limite para a entrega dos inquéritos respondidos pelas trabalhadoras, a caixa fechada que continha as respostas foi recolhida para se proceder à análise dos mesmos.

O presente inquérito para além de ter como objetivo avaliar a satisfação das trabalhadoras em relação à presente Ação de Formação, tinha também como objetivo ser, futuramente, um documento que a própria instituição possa utilizar, dado que as trabalhadoras no final de qualquer Ação de Formação respondem a um Inquérito de Satisfação da mesma, mas os resultados obtidos não são divulgados à instituição pela entidade formadora.

### **3.3.2 Entrevista**

A entrevista é um “método de recolha de informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos de recolha de informações” (De Ketele & Roegiers, 1999:22), para além de tentar “encontrar pistas de reflexão, ideias e hipóteses de trabalho, e não para verificar hipóteses preestabelecidas” (Quivy & Campenhoudt, 2008: 70).

Esta técnica visa a recolha de informações através de “conversas orais, individuais ou de grupos, a fim de obter informações sobre factos ou representações cujo grau de pertinência, validade, fiabilidade é analisado na perspectiva dos objetivos de recolha de informações” (De Ketele & Roegiers, 1999:22).

A entrevista semi-diretiva, tipo de entrevista utilizado na investigação em questão, é a entrevista que está no “meio termo”, ou seja, situa-se entre a entrevista estruturada e a não estruturada. Este tipo de entrevista, a entrevista semi-diretiva, é o tipo de entrevista mais utilizada devido à sua flexibilidade, por não ser nem demasiado aberta nem demasiado rígida e inflexível. Neste tipo de entrevista, o entrevistador “‘deixará andar’ o entrevistado para que este possa falar abertamente, com as palavras que desejar e pela ordem que lhe convier. O investigador esforçar-se-á simplesmente por reencaminhar a entrevista para os objectivos cada vez que o entrevistado deles se afastar” (Quivy & Campenhoudt, 2008:192-193).

Esta técnica foi utilizada na presente investigação com o objetivo de se proceder a um conhecimento mais aprofundado da instituição em questão, bem como acerca do funcionamento do departamento onde a formação está inserida, o Departamento da Qualidade e Segurança Alimentar, e para proceder à avaliação dos efeitos da formação, uma vez que foi a técnica que melhor se adequava a este objetivo.



Assim, as entrevistas (cf. Anexo nº2, 3 e 4), foram autorizadas desde logo pelos diretores da instituição, bem como pelos entrevistados, tendo ocorrido em locais calmos dentro da própria instituição, onde o método utilizado foi a gravação áudio, com recurso ao telemóvel e a uma posterior transcrição e análise dos dados recolhidos com as entrevistas gravadas (cf. Anexo nº 5, 6 e 7).

Para além disso, também nos socorremos das entrevistas para procedermos a uma avaliação dos efeitos de uma formação já frequentada pelas trabalhadoras. Acrescenta-se que, com esta entrevista, também se procurou averiguar se a própria instituição valorizou a ação de formação em questão, e se a mesma levou a melhorias dos comportamentos das trabalhadoras.

### **3.3.3 Análise Documental**

A Análise Documental consiste num trabalho de investigação baseado na análise de documentos, sendo um método de pesquisa qualitativa, que utiliza a informação disponível em fontes escritas e não-escritas, a partir das quais se obtém um conhecimento do objeto a estudar.

Assim, “a pesquisa documental apresenta-se como um método de recolha e de verificação de dados: visa o acesso às fontes pertinentes, escritas ou não”(Albarello *et al.*, 1997:30).

A Análise Documental, pode ser de dois tipos: pesquisa documental e pesquisa bibliográfica. A pesquisa documental baseia-se na pesquisa e análise de documentos, como o caso de bibliografias, documentários, monografias, que permitam captar informações pertinentes sobre o objeto em estudo. Por sua vez, a pesquisa bibliográfica, baseia-se na recolha e análise junto de fontes bibliográficas, livros, artigos, dissertações, que permitam compreender e estudar o objeto de estudo em questão.

Na presente investigação, esta técnica foi utilizada desde o início até ao fim da investigação, como apoio às outras técnicas de recolha de dados a fim de recolher dados pertinentes para a investigação em questão, presentes em documentos internos da organização, como é o caso do organigrama da organização, o Manual da Qualidade, o Projeto Educativo, entre outros documentos (pesquisa documental), bem como base para a teorização das temáticas abordadas como é o caso da formação e da avaliação da formação (pesquisa bibliográfica).

### **3.4 Técnicas de Análise de dados**

Depois de recolhidos os dados, é necessário, analisá-los, interpretá-los e recolher informações e dados úteis para a investigação, através de técnicas de recolha de dados. As técnicas de recolha de dados a que recorremos, na presente investigação, foram a Análise de Conteúdo e a Análise Estatística, e foram utilizadas com o objetivo de retirarmos conclusões pertinentes sobre os dados que poderíamos obter com as técnicas ministradas, de modo a podermos responder à questão de partida por nós colocada no início da presente investigação.

#### **3.4.1 Análise de Conteúdo**

A análise de conteúdo, e tendo como base a perspectiva defendida por Bardin (1979:42), esta pode ser designada como um

“conjunto de técnicas de análise de comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”.

Neste sentido, podemos afirmar que esta técnica visa agrupar, num mesmo grupo categorial, as informações retiradas das técnicas de recolha de dados, para a partir daí se proceder ao tratamento da informação e dos dados de forma a construir conteúdos e significados úteis e pertinentes para a investigação, na medida em que são mobilizados no corpo do Relatório de Estágio, diversos extratos das referidas entrevistas.

No presente trabalho, esta técnica foi utilizada para retirar significados considerados importantes dos dados obtidos com as técnicas qualitativas, ou seja, das entrevistas, com o objetivo de construir conteúdos e informações pertinentes para a presente investigação, bem como para a problemática em questão.

São os dados retirados com recurso a esta técnica que nos permitem averiguar mais profundamente determinados aspetos das entrevistas, de modo a respondermos à questão de partida, bem como a problematizarmos o que é descrito na teoria como sendo o ideal, com a prática efetiva que é concretizada no seio da organização, neste caso, em relação à Avaliação das Ações de Formação.

### **3.4.2 Análise Estatística**

Recorremos à contabilização e construção de percentagens quando utilizamos, durante a investigação, técnicas de recolhas de dados quantitativas, como é o caso do Inquérito por Questionário.

Dado o número reduzido de inquéritos por questionários não é necessário um programa estatística para tratamento da informação, como é o caso do Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). No entanto, este foi utilizado de modo a obter-se uma melhor análise e interpretação dos dados recolhidos, bem como para uma maior fiabilidade da interpretação das respostas dos inquiridos, para além de nos permitir retirar conclusões, que com o recurso a outros programas e tecnologias, não seriam tão rapidamente observáveis, e alvo de uma maior ou menos reflexão acerca dos mesmos.

## **IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Para o presente Relatório, tal como já foi referido, o Inquérito por Questionário, foi implementado a 18 trabalhadoras do Centro Social Rosa dos Ventos, por terem sido estas as trabalhadoras que participaram na Ação de Formação “Comportamentos Disfuncionais da Criança”.

Optamos pela avaliação da Satisfação, uma vez que, tal como também já o mencionamos, o Centro Social Rosa dos Ventos, não dispõe de uma efetiva prática avaliativa das Ações de Formação, ficando esta a cargo da empresa que implementa a Ação de Formação, e, também, por a empresa de formação não dar a conhecer ao Centro Social Rosa dos Ventos, os resultados da avaliação por eles efetuados<sup>6</sup>.

Optamos por fazer a Avaliação da Satisfação à Ação de Formação “Comportamentos disfuncionais na Criança”, por, no decorrer do estágio, a presente Ação estar a ser frequentada pelas trabalhadoras da Instituição, e, assim, começaríamos a implementar uma cultura de prática avaliativa no próprio Centro Social Rosa dos Ventos.

#### **4.1 Dados obtidos com as entrevistas**

As entrevistas ministradas, três no total, tal como já foi referido, tinham objetivos distintos. A primeira entrevista ministrada à Responsável do Departamento de Qualidade e Segurança Alimentar tinha como objetivo conhecer um pouco melhor a história do Centro Social Rosa dos Ventos, bem como a origem e funcionamento do Departamento da Qualidade e Segurança Alimentar, visto ser neste que está inserido o Departamento de Formação, local que é abarcado pelo meu estágio. Além disso, esta entrevista também tinha como objetivo perceber de que forma a organização perspetiva a formação profissional oferecida às trabalhadoras, ou seja, se a mesma é encarada como uma mais valia ou como um encargo para a instituição, bem como todo o processo de formação da instituição.

A segunda entrevista, ministrada à Ajudante do Departamento da Qualidade e Segurança Alimentar tinha como objetivo principal perceber qual o processo de formação da instituição. Este objetivo tornou-se a repetir nesta entrevista, porque é esta trabalhadora da instituição que trata de todo o processo formativo.

---

<sup>6</sup> Informação recolhida junto da Diretora Pedagógica da Instituição.

A terceira entrevista foi realizada, contudo não a mobilizamos no presente relatório porque não nos foi possível aprofundar a Avaliação dos Efeitos da Formação.

Na primeira entrevista, (cf. Anexo nº5), e na perspetiva da Diretora Pedagógica a Formação deve estar inserida no Departamento da Qualidade e Segurança Alimentar, pois é aqui que se passa o “processo real, o processo que está relacionado com os Recursos Humanos”, sendo deste modo impensável inserir a Formação noutra qualquer departamento da Instituição, sendo nesse departamento que se processa, tal como já foi dito, todo o processo formativo das trabalhadoras.

A formação proporcionada pelo Centro Social Rosa dos Ventos, é maioritariamente formação externa, ou seja, depois do processo de Diagnóstico de Necessidades de Formação, avaliação feita em Setembro e inserida na Avaliação de Desempenho das trabalhadoras, estas avaliam, tendo por base o ano letivo anterior, quais as áreas onde desejam ter formação, e, de seguida, é procurada a formação que vá de encontro a essas necessidades formativas, sendo na sua maioria formações onde se procura reciclar e atualizar os conhecimentos já adquiridos.

Quando a formação é desenvolvida pela própria instituição, esta é obrigatória para o grupo de trabalhadoras a quem é destinada, para além de ser financiada pela própria instituição, em horário pós-laboral. Caso uma trabalhadora pense ser pertinente participar de outra qualquer Ação de Formação externa, pode participar na mesma, contudo todos os custos serão suportados por esta.

Maioritariamente, o grupo profissional do Centro Social Rosa dos Ventos que mais Ações de Formação recebe são as Educadoras de Infância e Educadora Social, seguidas das Auxiliares da Ação Educativa, pois são estes dois grupo que, diariamente, têm um trabalho mais próximo com os utentes da instituição, as crianças.

Relativamente à Avaliação da Formação, esta é encarada como uma mais valia, uma vez que “acaba por ser um melhorar dos níveis, um atualizar, um melhorar, um avançar a todas os níveis” (cf. Anexo nº5), independentemente de esta ser uma ação obrigatória em todas as Instituições acreditadas. Este processo é elaborado com base num registo, onde são apontados qual a Ação, quais os objetivos, e a forma e a data da avaliação da Ação de Formação.

Assim, podemos dizer que há um discurso em torno da *Avaliação para a melhoria* (Costa e Ventura, 2005), mas falta concretizar as práticas de avaliação da formação, designadamente através da Avaliação de Impacto de modo conhecer os seus efeitos.

Neste sentido, a formação e a sua avaliação são encaradas, por parte da instituição, com uma mais valia para o Centro Social Rosa dos Ventos, uma vez que com a formação todos ganham,

“ganham as crianças, que realmente são as mais interessadas porque são pessoas que estão melhor preparadas e mais atentas para lidar com elas; ganha a instituição no geral, porque realmente tem pessoas que têm formação, e ganham as famílias, essencialmente, porque são os nossos maiores interessados nos seus filhos e que realmente (...) haja um trabalho mais eficaz e mais eficiente, que é isso que queremos”<sup>7</sup>.

Na entrevista ministrada à Educadora ajudante no Departamento da Qualidade e Segurança Alimentar (cf. Anexo nº6), esta explicitou-nos quais as suas tarefas que são, basicamente tratar de todo o processo formativo, ou seja, analisar as necessidades de formação, procurar e analisar propostas de Ações de Formação para as trabalhadoras, e no final da Ação indagar qual a satisfação das trabalhadoras em relação à Ação que terminou, sendo que este processo é feito oralmente e de forma global nas reuniões mensais, para depois se proceder ao preenchimento do registo de quando fazer a avaliação dos Efeitos da Formação, avaliação esta que será feita pela Diretora Pedagógica da Instituição.

Portanto, como já tivemos oportunidade de referir, não existe, na instituição, um processo racional e sistemático da Avaliação da Satisfação pelas formandas relativamente às Ações de Formação por elas frequentadas.

Apesar de no início do ano as trabalhadoras apresentarem quais as suas necessidades formativas, existem outras necessidades que vão surgindo no dia a dia com o trabalho diário, e quando não é possível à instituição proporcionar às trabalhadoras Ações de Formação para colmatar essas necessidades com a partilha e o trabalho em equipa, onde acabam por “partilhar muito a experiência umas das outras, conversar, dialogar, trocar experiências, trocar ideias, e é onde acabamos por ter um trabalho muito mais eficaz”<sup>8</sup>.

A instituição têm a perceção que as trabalhadoras consideram a formação uma mais valia para elas próprias, uma vez que este é um momento de crescimento pessoal, porque vão “aprender coisas novas para depois poder aplicar na prática”. Além disso, a instituição, e como é perceptível, também as trabalhadoras valorizam o trabalho em

---

<sup>7</sup> Informação retirada da Transcrição da Entrevista à Diretora Pedagógica, Anexo nº5.

<sup>8</sup> Informação retirada da Transcrição da Entrevista à Educadora ajudante no Departamento da Qualidade e Segurança Alimentar, Anexo nº6.

equipa e a partilha de ideias e de experiências que se reflete numa “melhoria de desempenho”, visto que as trabalhadoras estão despertas para as Ações de Formação proporcionadas pelo Centro Social Rosa dos Ventos.

Também nesta entrevista, é possível, mais uma vez, perceber o valor atribuído à formação, por parte da instituição, como uma mais valia para as trabalhadoras, para a instituição, bem como para os seus utentes e suas famílias, visto que “com a formação, com a partilha, com o diálogo, com o trabalho em equipa, e a formação é imprescindível para nos dar, para nos lembrar aquilo que é necessário para os nossos meninos, para nos dar novas ideias” (cf. Anexo nº6).

#### **4.2 Dados obtidos com os Inquéritos por Questionário**

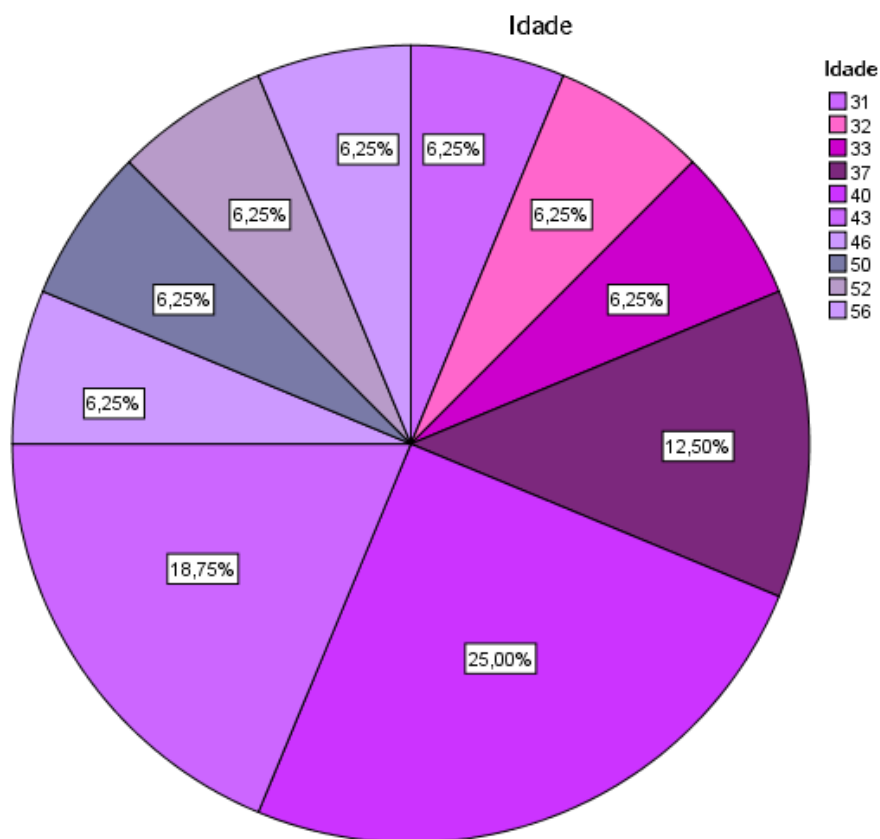
Os Inquéritos de Questionário a partir de agora abordados tinham como objetivo fazer a avaliação de Satisfação da Ação de Formação “Comportamentos disfuncionais da Criança” que decorreu durante o mês de Abril do ano de 2013. Esta ação de formação foi frequentada por 18 trabalhadoras, no entanto só responderam 17 ao inquérito por questionário.

Como o Inquérito por Questionário não é de grande dimensão (cf. Anexo nº1), abordaremos todas as questões, dando mais ênfase às que consideramos mais pertinentes para o nosso objeto de estudo, pois são as que nos dão uma visão mais profunda do presente objeto, sendo estas questões alvo de relação entre variáveis, enquanto as restantes questões serão alvo de uma problematização mais simples.

As participantes desta ação de formação, 16 são do sexo feminino e 1 não respondeu a esta questão (cf. Quadro nº1 do Anexo nº8). Contudo, a Diretora Pedagógica nos explicou que na instituição só trabalham pessoas do sexo feminino, daí podermos concluir que todas as 17 participantes na Ação de Formação são do sexo feminino.

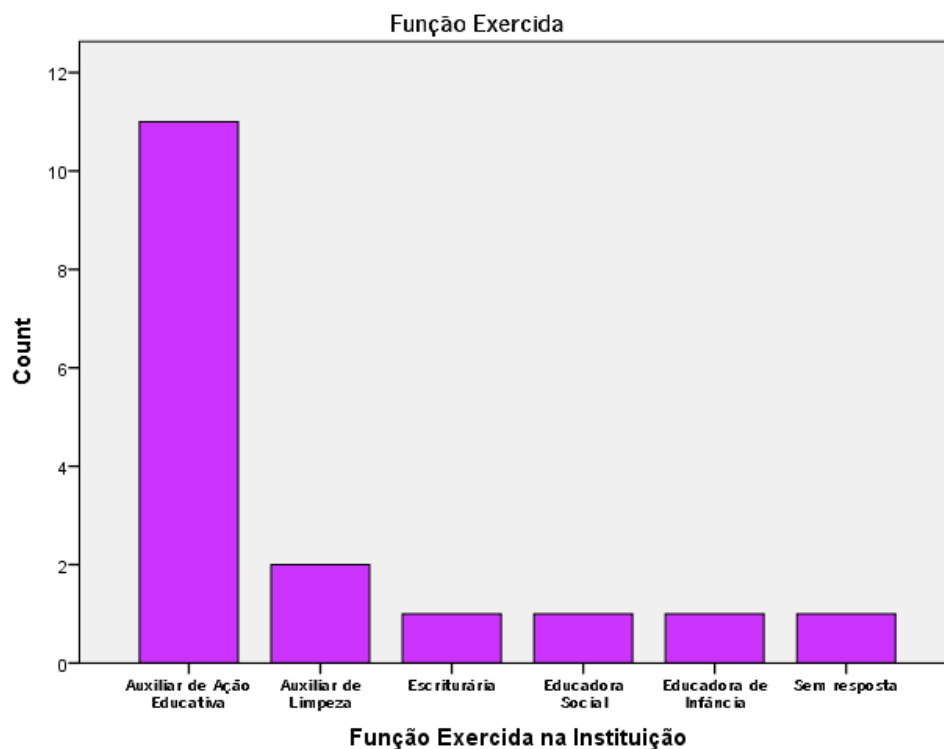
A idade das trabalhadoras que frequentaram esta Ação de Formação varia entre os 31 e os 56 anos (cf. Quadro nº2 do Anexo nº8), sendo que na sua maioria, as trabalhadoras têm 40 anos (25% das respostas), seguida de 43 anos (18,75% das respostas), e que a média das idades das trabalhadoras é de 41 anos (cf. Quadro nº3 do Anexo nº8).





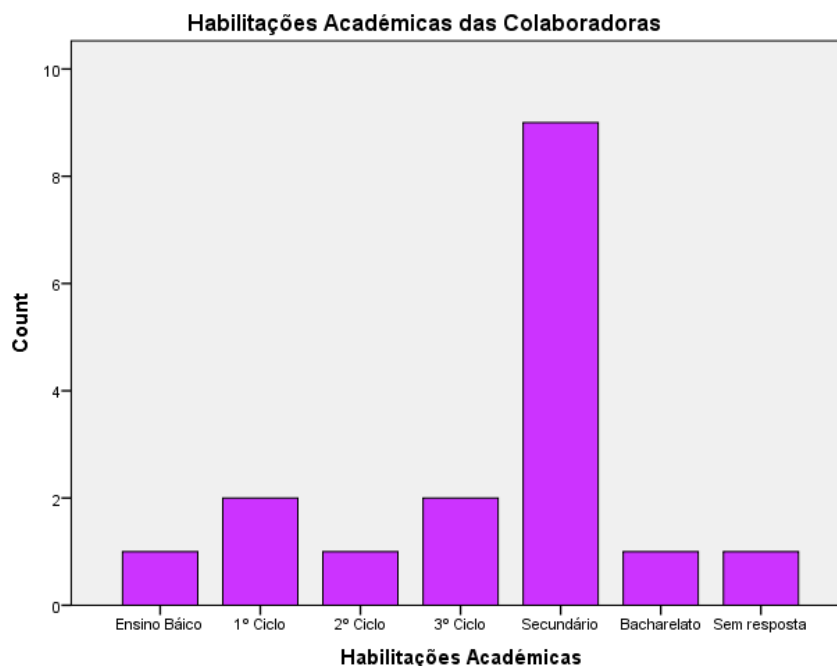
**Gráfico 1: Idade das trabalhadoras que frequentaram a Ação de Formação “Comportamentos disfuncionais na Criança”**

As trabalhadoras que frequentaram a Ação de Formação “Comportamentos disfuncionais na Criança” exercem diferentes funções no Centro Social Rosa dos Ventos (cf. Quadro nº4 do Anexo nº8), sendo que a maior participação nesta Ação foi por parte das Auxiliares da Ação Educativa (11 trabalhadoras), seguindo-se das Auxiliares de Limpeza (2 trabalhadoras) e da Escriturária, da Educadora Social e de Infância (cada função representada por 1 trabalhadora), e a outra participante não indicou, no inquérito, qual sua função no Centro Social Rosa dos Ventos.



**Gráfico 2: Função exercida na instituição pelas trabalhadoras que frequentaram a Ação de Formação “Comportamentos disfuncionais na Criança”**

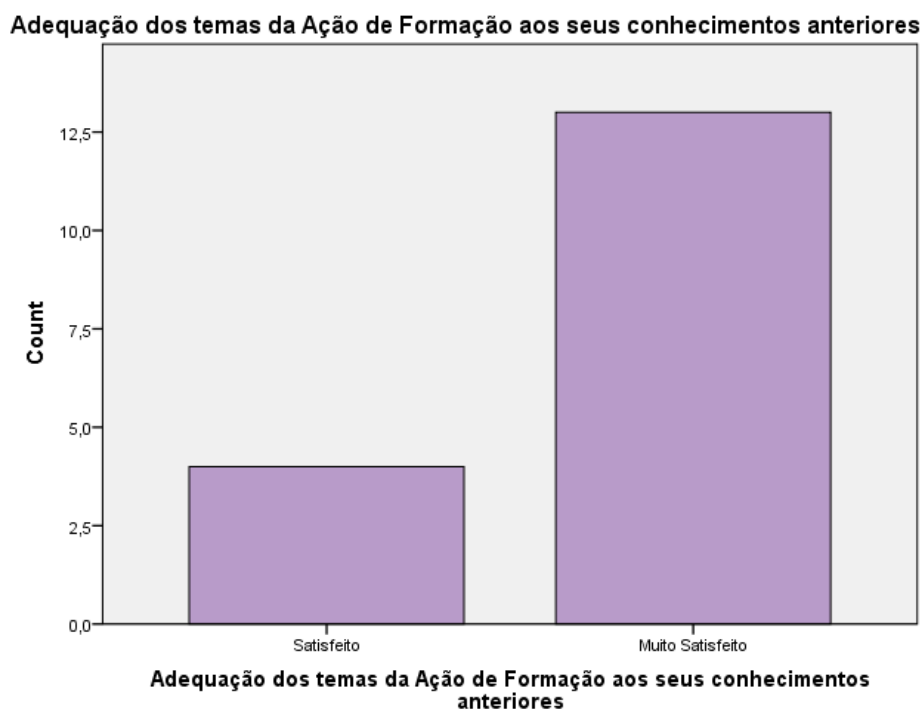
Relativamente às habilitações académicas das trabalhadoras que frequentaram a ação de formação “Comportamentos disfuncionais na Criança” vão desde o Ensino Básico até ao Bacharelato (cf. Quadro nº5 do Anexo nº8), sendo que a maioria das trabalhadoras que frequentaram a presente Ação de Formação são detentoras, tal como é possível verificar no gráfico abaixo, do Ensino Secundário (9 trabalhadoras no total), seguidas do 1º e 2º ciclos (2 trabalhadoras por ciclo de estudos), terminando com trabalhadoras que têm o 1º ciclo e o Bacharelato (1 trabalhadora a em cada nível de estudos), sendo que houve uma trabalhadora que não respondeu a esta questão.



**Gráfico 3: Habilitações Académicas das trabalhadoras que frequentaram a Ação de Formação “Comportamentos disfuncionais na Criança”**

Terminada a apresentação dos dados relativos à caracterização das trabalhadoras que frequentaram a Ação de Formação “Comportamentos disfuncionais na Criança”, analisaremos os dados relativos à avaliação realizada, por parte das trabalhadoras, a esta mesma ação. Começaremos por abordar as questões mais simples, passando, no final, para as questões mais pertinentes, relacionando as variáveis “Habilitações Académicas” com as afirmações do Inquérito por Questionário.

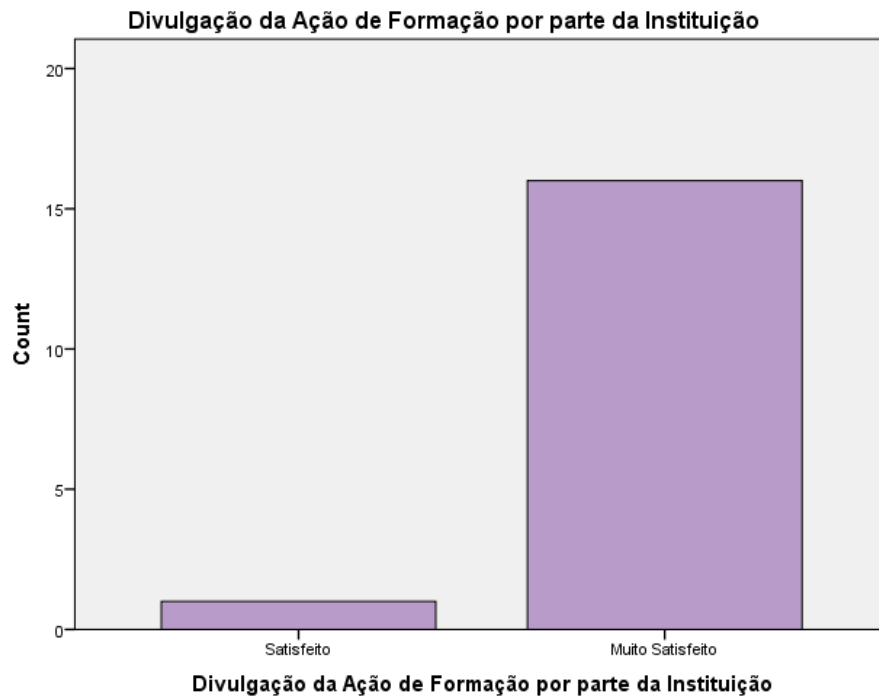
À afirmação “Adequação dos temas da Ação de Formação aos seus conhecimentos anteriores” (afirmação nº2 do Inquérito por Questionário), constatamos que 4 trabalhadoras consideram-se satisfeitas com a adequação que conseguiram fazer com a Ação de Formação (Cf. Quadro nº6 do Anexo nº8), e 13 trabalhadoras, por sua vez, consideram-se muito satisfeitas. Estas informações também são visíveis no gráfico abaixo.



**Gráfico 4: Adequação dos temas da Ação de Formação aos seus conhecimentos anteriores**

Ora, esta afirmação leva-nos a afirmar que as trabalhadoras da instituição detêm conhecimentos que facilmente são adequados às Ações de Formação que frequentam. Isto pode dever-se, ao facto de as Ações de Formação frequentadas no Centro Social Rosa dos Ventos irem de encontro às expectativas das formandas, e, ainda, os conhecimentos adquiridos pelas mesmas ao longo do seu percurso escolar ou da sua vida profissional, serem determinantes para o sucesso da presente Ação de Formação.

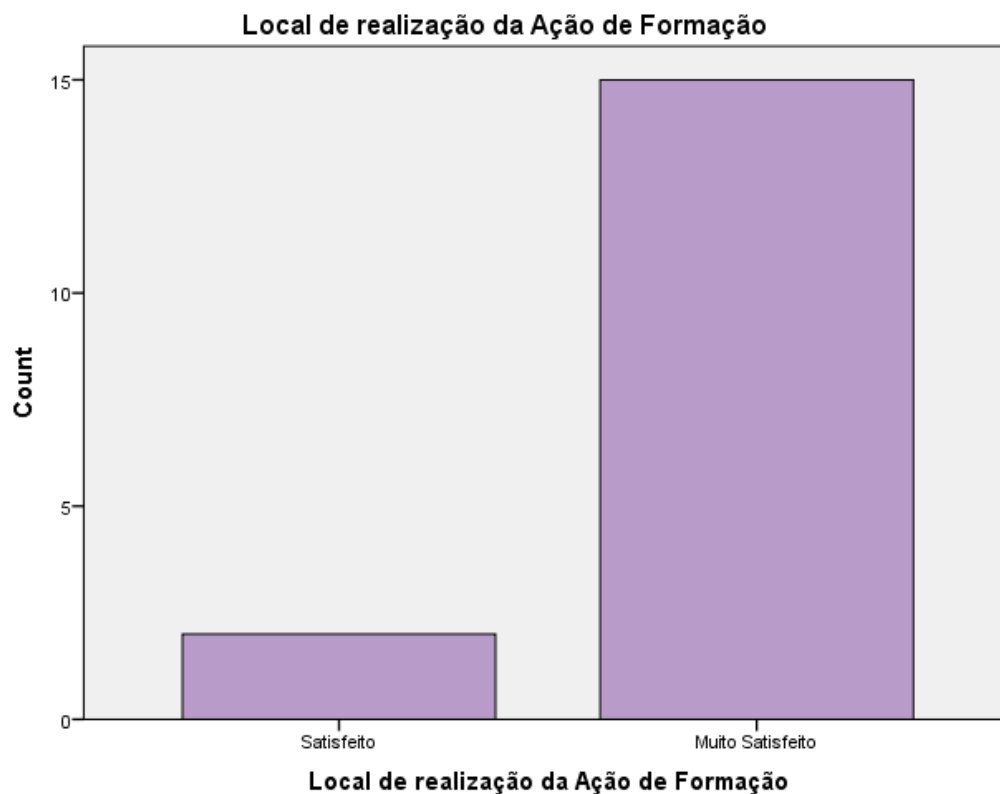
À terceira afirmação “Divulgação da Ação de Formação por parte da Instituição”, os resultados são bastante positivos (cf. Quadro nº7 do Anexo nº8), visto que das 17 inquiridas, apenas uma se mostra satisfeita com a divulgação feita, ao invés que as restantes 16, encontram-se muito satisfeitas com essa mesma divulgação, tal como é possível verificar no gráfico abaixo.



**Gráfico 5: Divulgação da Ação de Formação por parte da Instituição**

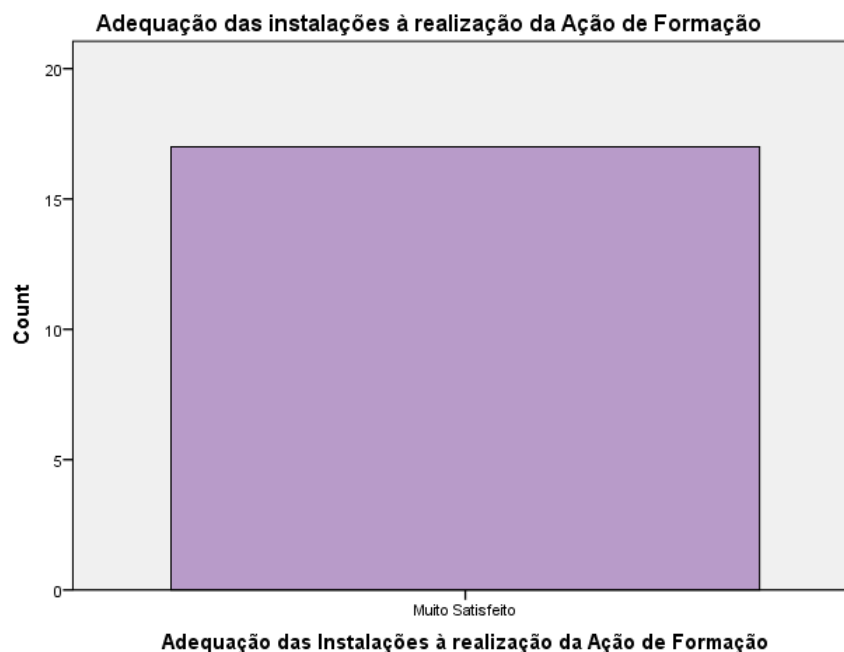
As respostas a esta questão indicam uma adequada divulgação da Ação de Formação pela instituição.

Quando confrontadas com a quarta afirmação do Inquérito por Questionário, “Local de realização da Ação de Formação”, verificamos que, e tendo como base o Quadro 8 (cf. Anexo nº8), que somente 2 trabalhadoras, das 17 que responderam a esta afirmação, consideram-se satisfeitas com o local onde decorreu a Ação de Formação, e que as restantes 15 trabalhadoras consideram-se muito satisfeitas, tal como é visível no Gráfico abaixo.



**Gráfico 6: Local de realização da Ação de Formação**

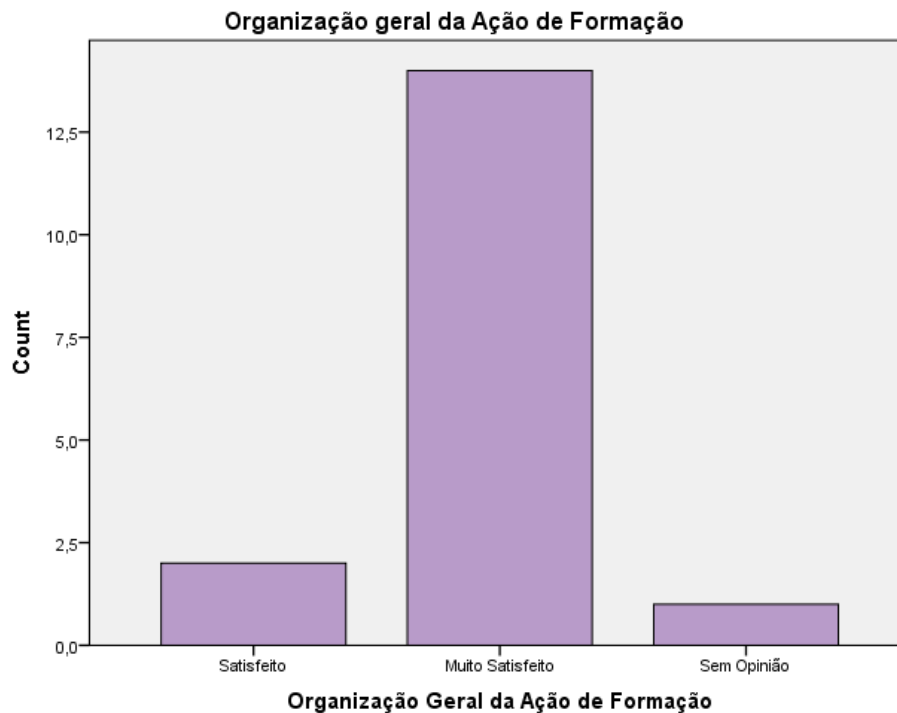
No que diz respeito à afirmação “Adequação das instalações à realização da Ação de Formação”, as respostas obtidas são diferentes da afirmação anterior (cf. Quadro nº9 do Anexo nº8), uma vez que a esta afirmação, todas as trabalhadoras que frequentaram a presente Ação de Formação, se mostram muito satisfeitas com as instalações onde decorreu a Ação, tal como é verificável no gráfico abaixo.



**Gráfico 7: Adequação das instalações à realização da Ação de Formação**

Ora, esta afirmação leva-nos a afirmar que apesar de haver trabalhadoras somente satisfeitas com o local onde se realizou a Ação de Formação, consideraram que as instalações do mesmo estavam adequadas à Ação de Formação que frequentaram.

Quando confrontadas com a afirmação “Organização geral da Ação de Formação” (cf. Quadro nº10 do Anexo nº8), 2 das 17 trabalhadoras inquiridas, mostram-se satisfeitas com a organização, 14 mostram-se muito satisfeitas, e uma trabalhadora não manifesta a sua opinião relativamente a esta questão, sendo que estas afirmações são mais visíveis no gráfico abaixo.

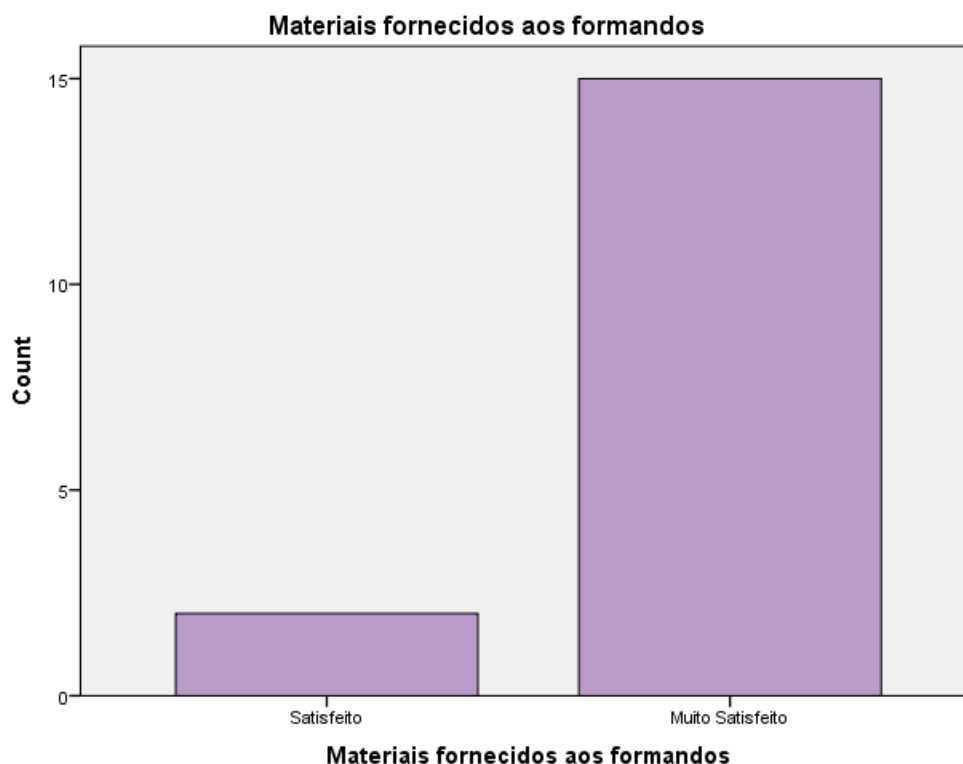


**Gráfico 8: Organização geral da Ação de Formação**

Nesta afirmação sinalizamos uma maior dispersão de respostas quando comparadas com a afirmação anterior, embora seja de sinalizar que 16 das respostas obtidas situam-se entre satisfeito e muito satisfeito.

Quando é pedido às trabalhadoras para explicitarem a sua opinião acerca dos “Materiais fornecidos aos formandos” (cf. Quadro nº11 do Anexo nº8), 2 trabalhadoras afirmam estarem satisfeitas com os materiais fornecidos, e as restantes 15 inquiridas manifestam-se muito satisfeitas com os materiais, tal como podemos observar no gráfico abaixo.

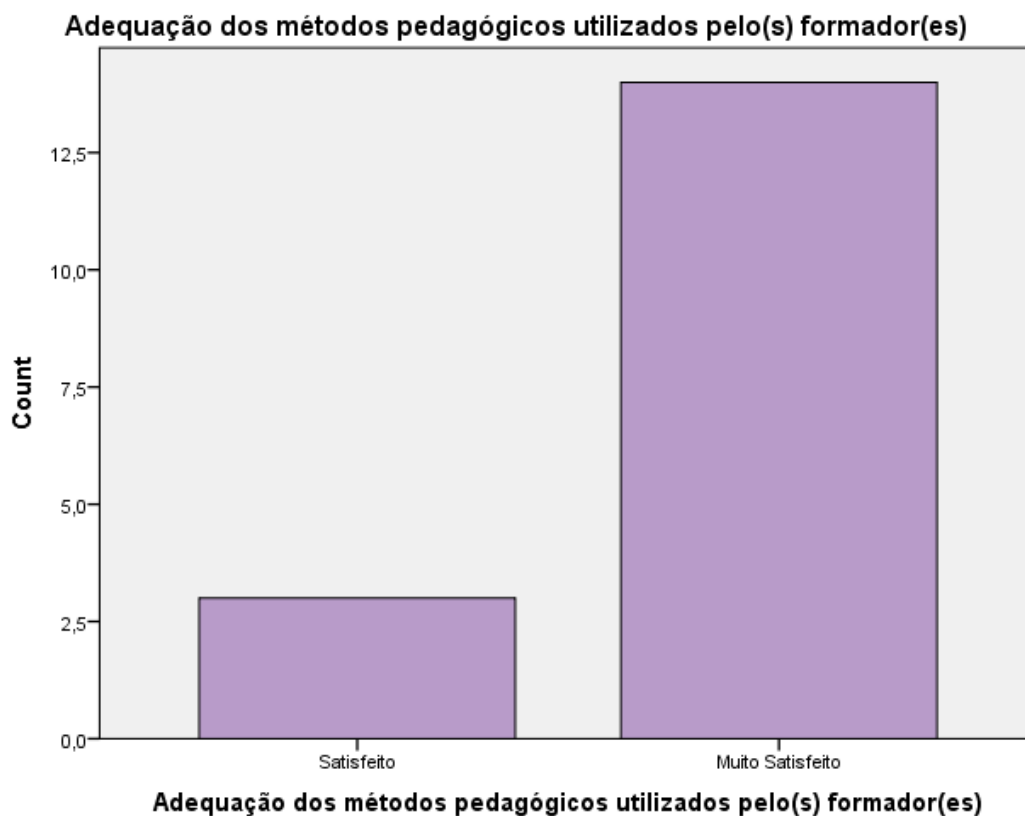




**Gráfico 9: Materiais fornecidos aos formandos**

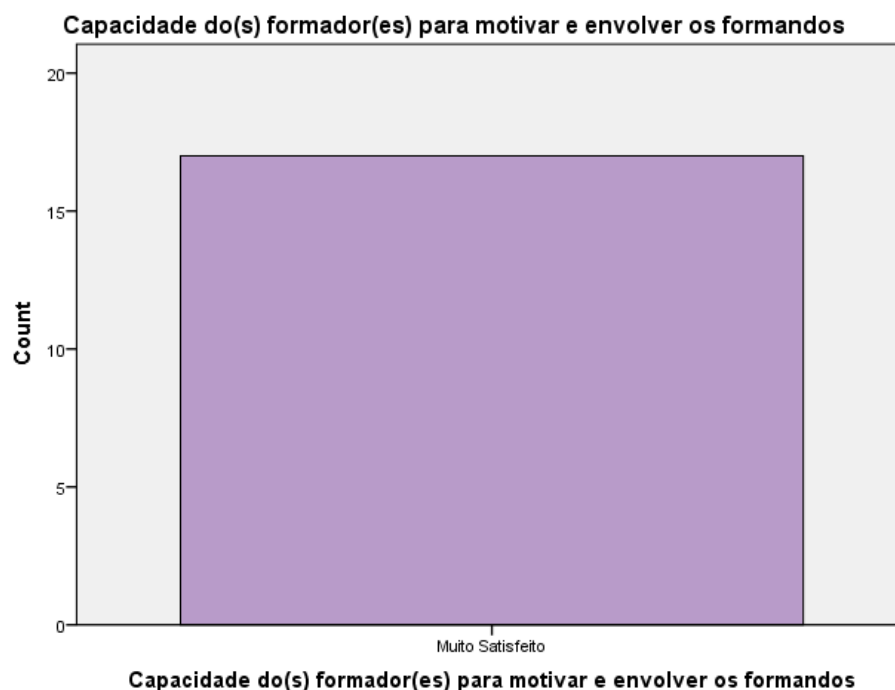
À afirmação “Adequação dos métodos pedagógicos utilizados pelo(s) formador(es)” (cf. Quadro nº12 do Anexo nº8), das 17 inquiridas, 3 trabalhadoras responderam que se encontram satisfeitas, e as restantes 14 trabalhadoras encontram-se muito satisfeitas com a adequação dos métodos pedagógicos utilizados pelos formadores, tal como podemos verificar no Gráfico nº10.

Com base nestes dados, mais visíveis no gráfico abaixo, as conclusões a que chegamos são semelhantes às conclusões acima referidas. Salienta-se, assim, um elevado grau de satisfação relativamente aos materiais fornecidos aos formandos



**Gráfico 10: Adequação dos métodos pedagógicos utilizados pelo(s) formador(es)**

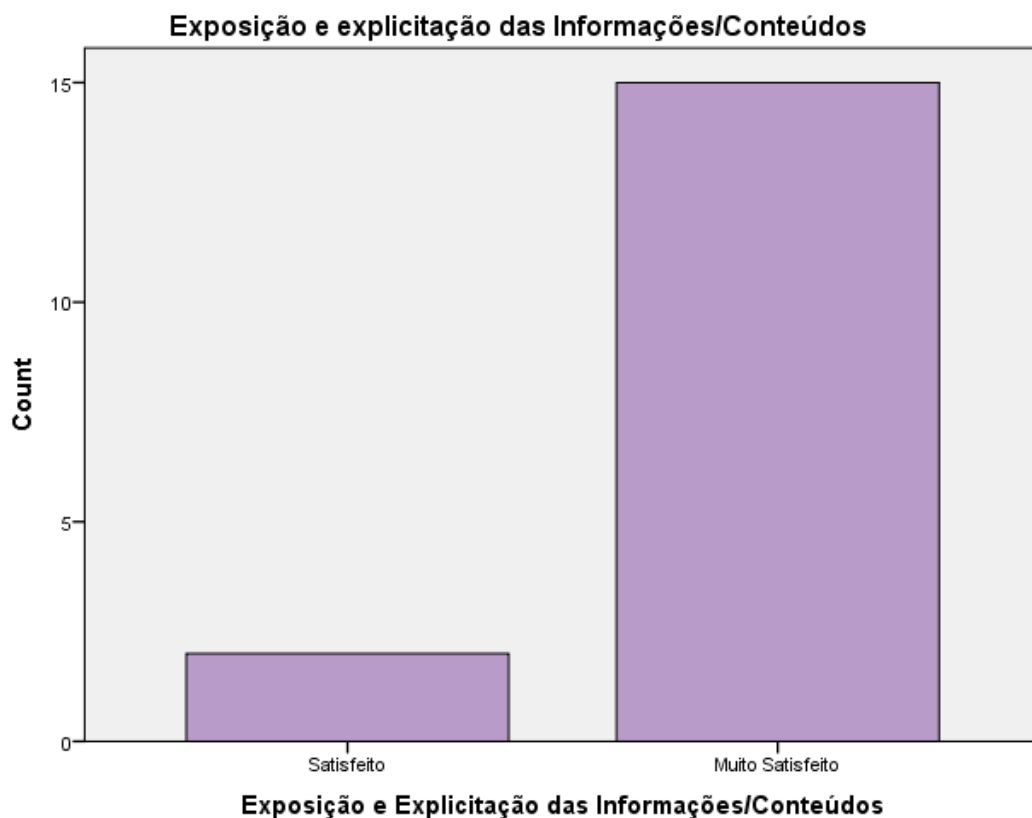
Relativamente à afirmação, “Capacidade do(s) formador(es) para motivar e envolver os formandos” (cf. Quadro nº13 do Anexo nº8), as respostas obtidas são unânimes, uma vez que todas as 17 inquiridas, afirmam que estão muito satisfeitas com a motivação que os formadores passaram para os formandos, tal como é visível no gráfico abaixo.



**Gráfico 11: Capacidade do(s) formador(es) para motivar e envolver os formandos**

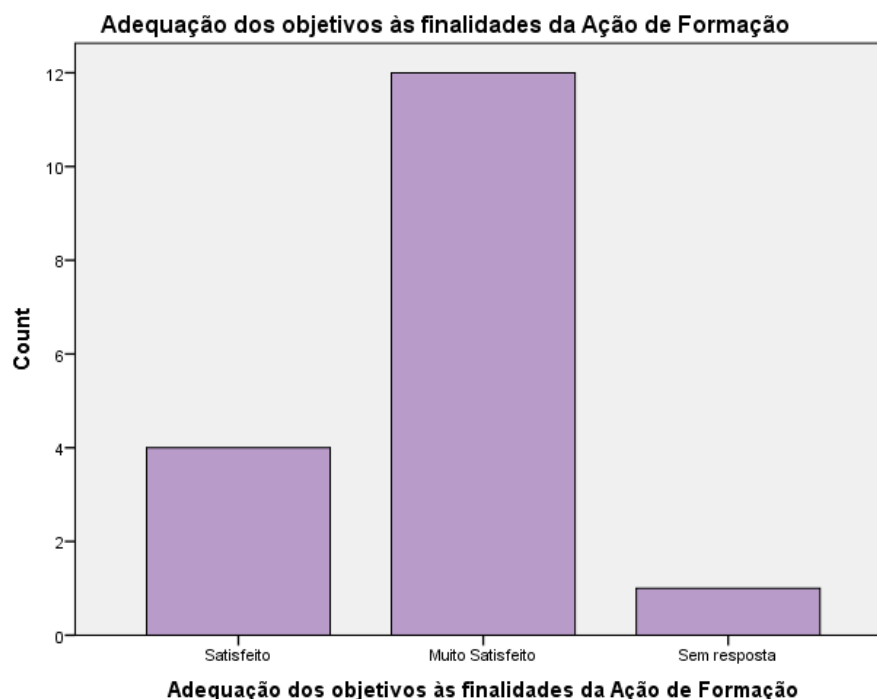
Esta afirmação, está ligada à afirmação que se segue no Inquérito por Questionário, “Exposição e Explicitação das Informações/Conteúdos”, e, tal como podemos verificar através do Quadro nº14 (cf. Anexo nº8) e do gráfico abaixo apresentado, das 17 trabalhadoras inquiridas, 2 mostram-se satisfeitas, enquanto as restantes 15 manifestam-se muito satisfeitas relativamente à explicitação e explicitação dos conteúdos.

Nesta afirmação e na que foi apresentada anteriormente, e que dizem respeito mais diretamente à prestação dos formadores, é notória a satisfação e a avaliação positiva que as trabalhadoras fazem relativamente à prestação dos mesmos.



**Gráfico 12: Exposição e Explicitação das Informações/Conteúdos**

Em relação à afirmação “Adequação dos objetivos às finalidades da Ação de Formação”, das 17 inquiridas (cf. Quadro nº15 do Anexo nº8), 4 afirmam estar satisfeitas, 12 muito satisfeitas, e 1 trabalhadora diz que não tem opinião sobre esta afirmação, tal como é verificável nos dados obtidos com o gráfico apresentado abaixo.

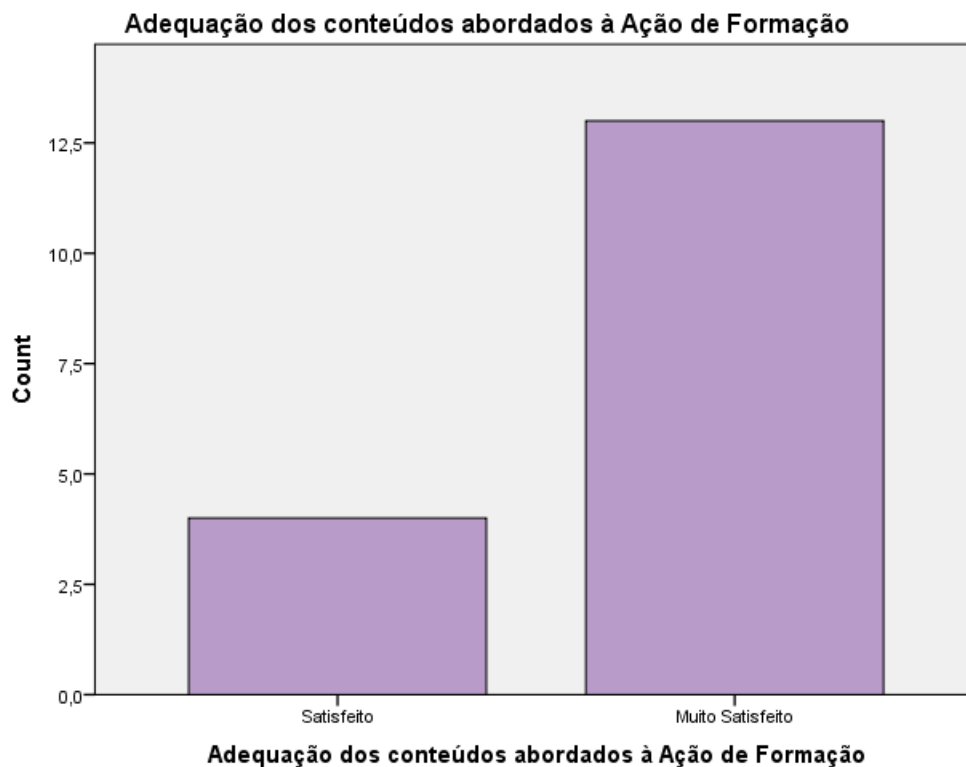


**Gráfico 13: Adequação dos objetivos às finalidades da Ação de Formação**

Nesta questão será de sinalizar que há um maior número de formandas que se manifestou a sua opinião com o item satisfeito, quando, noutras afirmações, um maior número de formandas situa-se no item muito satisfeito. Estes dados, sugerem-nos que esta questão dos Objetivos da Ação de Formação deve ser repensada.

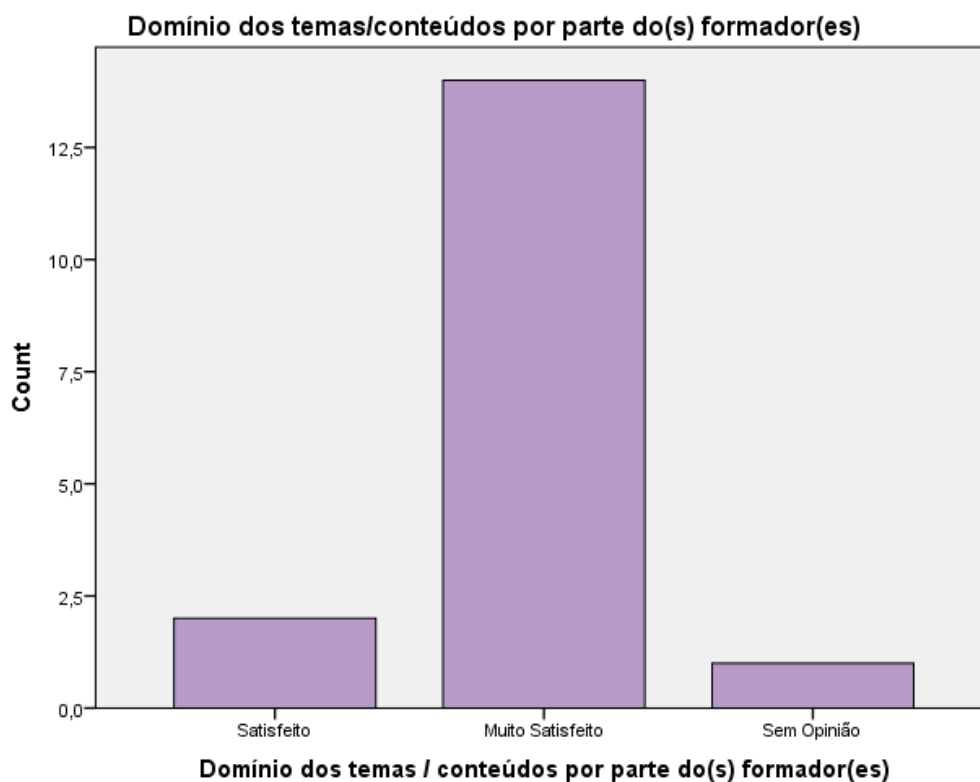
Quando inquiridas sobre a “Adequação dos conteúdos abordados à Ação de Formação”, os dados obtidos, mais uma vez, são semelhantes aos que já se tem vindo a verificar (cf. Quadro nº16 do Anexo nº8), uma vez que 4 trabalhadoras encontram-se satisfeitas com esta adequação, e as restantes 13 encontram-se muito satisfeitas, tal como nos explica o gráfico abaixo.

Também nesta afirmação o número de trabalhadoras satisfeitas é mais elevado, reduzindo o número daquelas que se encontram satisfeitas. À semelhança da afirmação anterior, esta matéria poderá ser melhorada. No entanto, registe-se que quer nesta afirmação, quer na anterior, a avaliação das afirmações pode ser considerada positiva.



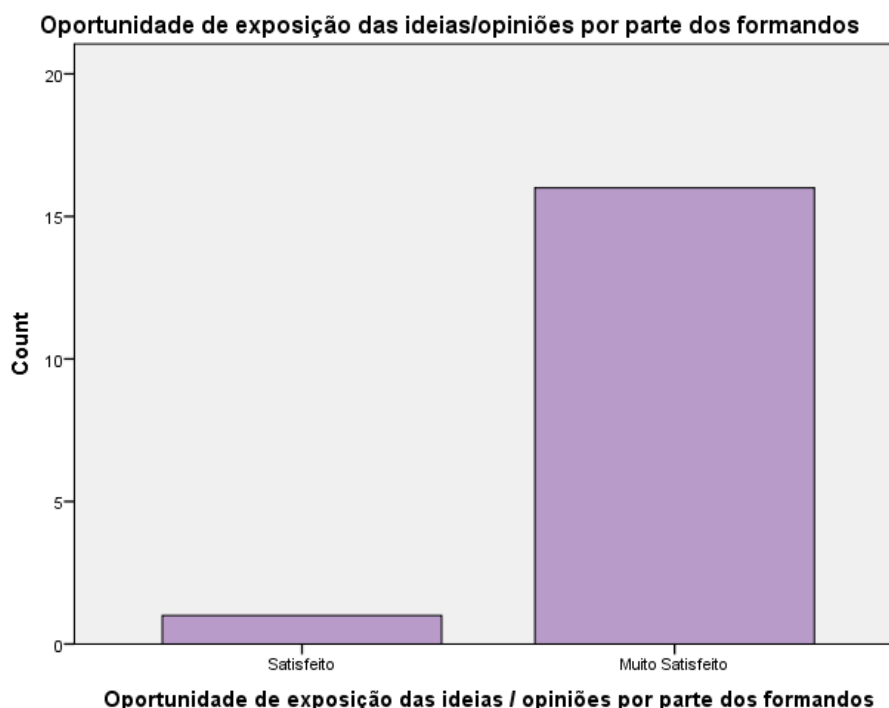
**Gráfico 14: Adequação dos conteúdos abordados à Ação de Formação**

Em relação à afirmação “Domínio dos temas/conteúdos por parte dos(s) formador(es)”, os dados obtidos são que das 17 inquiridas (cf. Quadro nº17 do Anexo nº8), 2 encontram-se satisfeitas, 14 muito satisfeitas, e 1 trabalhadora não demonstrou a sua opinião relativamente a esta afirmação.



**Gráfico 15: Domínio dos temas/conteúdos por parte do(s) formador(es)**

Quando confrontadas com a afirmação “Oportunidade de exposição das ideias/opiniões por parte dos formandos” (cf. Quadro nº18 do Anexo nº8), apenas 1 trabalhadora se mostrou satisfeita, enquanto as restantes 16 mostraram-se muito satisfeitas com a oportunidade que tiveram em expor as suas ideias, tal como é visível no gráfico abaixo.



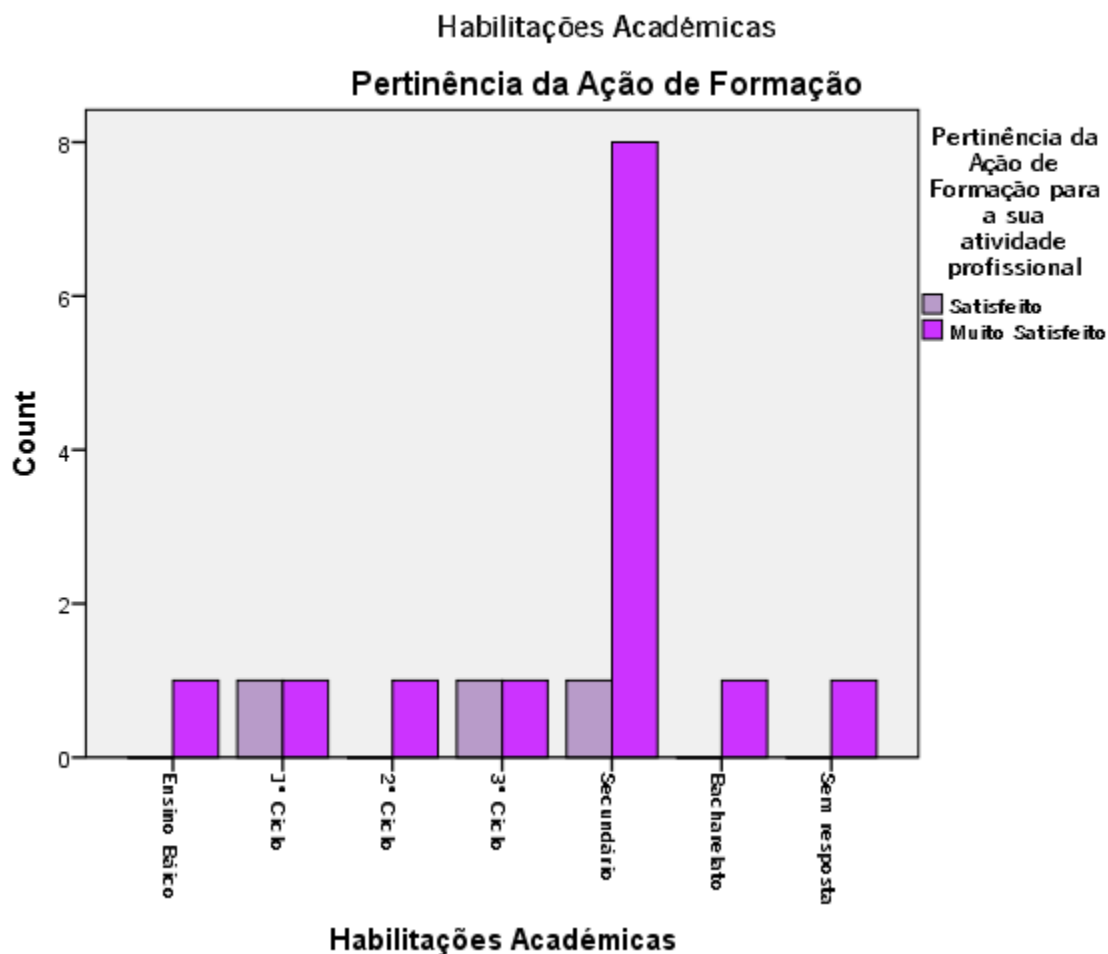
**Gráfico 16: Oportunidade de exposição das ideias/opiniões por parte dos formandos**

Assim, podemos afirmar, com base nestes dados, que no decorrer da Ação de Formação as formandas puderam expor as suas ideias e/ou as suas dúvidas aos formadores, o que é sempre benéfico para qualquer Ação de Formação e para a dinamização da mesma.

Passaremos agora a analisar os dados relacionando as afirmações do Inquérito por Questionário com as variáveis “Habilitações Académicas”.

Neste sentido, começaremos por analisar a relação existente entre a questão “Pertinência da Ação de Formação para a sua atividade profissional” (questão nº1 do Inquérito por Questionário no Anexo nº1) e as Habilitações Académicas das trabalhadoras do Centro Social Rosa dos Ventos, o que observamos é que, na sua maioria, independentemente das suas habilitações académicas (cf. Quadro nº19 do Anexo nº8), as trabalhadoras encontram-se muito satisfeitas cm a pertinência que esta Ação de Formação poderá ter para a sua atividade diária, tal como podemos averiguar no gráfico abaixo.





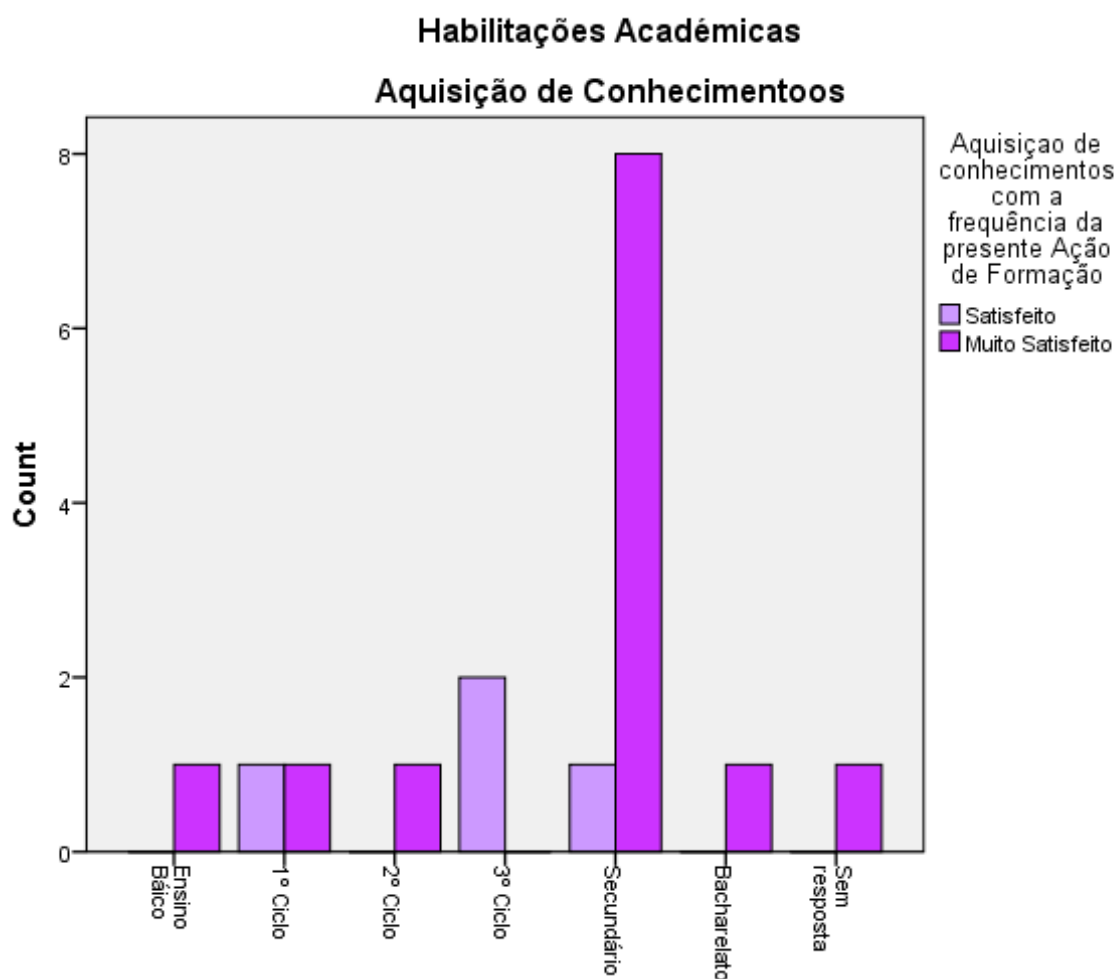
**Gráfico 17: Habilitações Acadêmicas VS Pertinência da Ação de Formação para a sua atividade profissional**

Relativamente às trabalhadoras que têm como habilitações o Ensino Básico, o 2º e 3º Ciclos e o Bacharelato, estas encontram-se muito satisfeitas com a pertinência que a frequência da presente Ação poderá ter na sua prática. Por sua vez, das trabalhadoras que detêm o 1º Ciclo, uma encontra-se satisfeita com essa pertinência, bem como outra que se encontra muito satisfeita, enquanto 8 das 9 trabalhadoras que detêm como ciclo de estudos o Ensino Secundário encontram-se muito satisfeitas com essa mesma pertinência, enquanto outra trabalhadora encontra-se somente satisfeita. A trabalhadora do Centro Social Rosa dos Ventos que no Inquérito por Questionário não respondeu à questão “Habilitações Acadêmicas”, também se encontra satisfeita com a pertinência que esta Ação de formação poderá ter na sua prática diária.

Deste modo, podemos concluir que, na sua maioria e independentemente da suas habilitações académicas, as trabalhadoras encontram-se muito satisfeitas com a

pertinência que a Ação de Formação “Comportamentos disfuncionais na Criança” poderá ter na sua prática diária com as crianças que frequentam a instituição.

Quando comparada a variável “Aquisição de conhecimentos com a frequência da presente Ação de Formação” com a variável “Habilitações Acadêmicas das trabalhadoras”, constatamos que as trabalhadoras encontram-se muito satisfeitas com os conhecimentos obtidos para o seu trabalho diário (cf. Quadro nº20 do Anexo nº8). Assim, das 17 trabalhadoras inquiridas, constatamos que as 2 trabalhadoras que detêm o 3º Ciclo encontram-se satisfeitas com os conhecimentos obtidos, bem como uma das duas trabalhadoras que detêm o 1º ciclo, e como uma das 9 trabalhadoras que detêm o Ensino Secundário. As restantes 8 trabalhadoras que detêm o Ensino Secundário, bem como as trabalhadoras que detêm o Ensino Básico, o 2º Ciclo e o Bacharel, encontram-se muito satisfeitas com os conhecimentos obtidos com a frequência da presente Ação de Formação. Também a trabalhadora que não nos indica quais as suas Habilitações Acadêmicas corrobora com as afirmações destas últimas, tal como podemos verificar no gráfico abaixo.



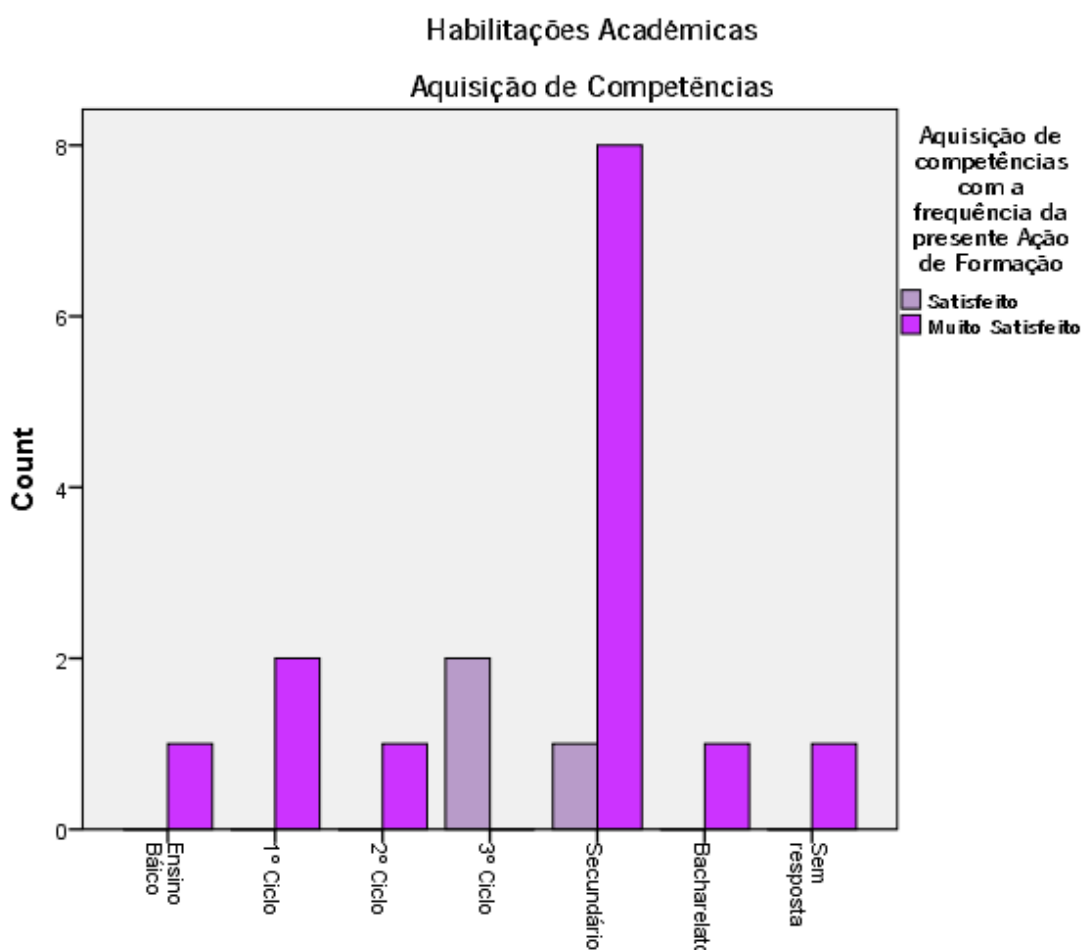
**Gráfico 18: Habilitações Académicas VS Aquisição de conhecimentos com a frequência da presente Ação de Formação**

Assim, podemos concluir que apesar das variações, as trabalhadoras encontram-se muito satisfeitas com os conhecimentos obtidos com a frequência da Ação de Formação “Comportamentos disfuncionais na Criança”.

Quando relacionamos a variável “Aquisição de competências com a frequência da presente Ação de Formação” com a variável “Habilitações Académicas” (cf. Quadro nº21 do Anexo 8), verificamos que apenas as 2 trabalhadoras da instituição que detêm o 3º Ciclo, e uma das 9 trabalhadoras detêm o Ensino Secundário consideram-se satisfeitas com as competências que adquiriram ao frequentar a Ação de Formação “Comportamentos disfuncionais na Criança”. Por sua vez, todas as outras trabalhadoras (14 no total) consideram-se muito satisfeitas com as competências que adquiriam.

Ora, o que daqui podemos concluir, é que na sua grande maioria, as trabalhadoras da instituição (14 das 17 inquiridas) encontram-se muito satisfeitas com

as competências que adquiriram, e que estas, poderão ser muito úteis para a sua prática diária, tal como nos mostra o gráfico abaixo. As restantes 3 trabalhadoras consideram-se satisfeitas. No entanto, a apreciação desta Ação de Formação é bastante positiva.

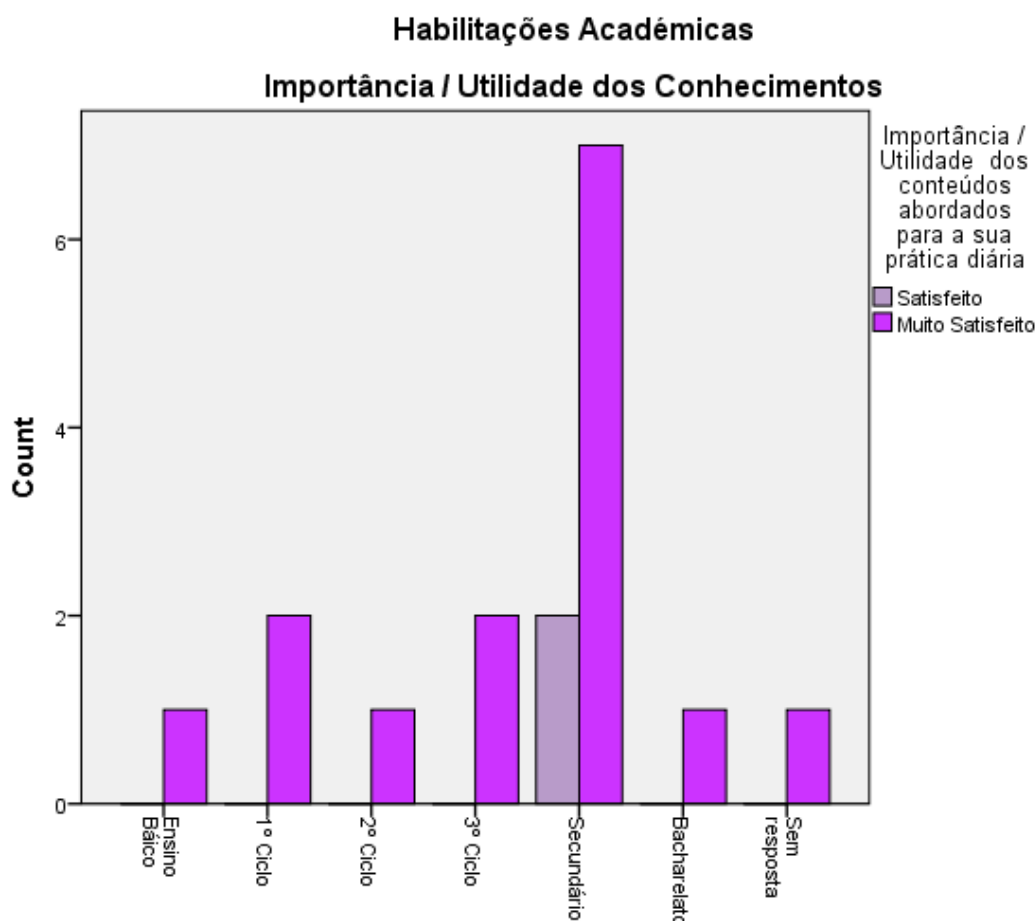


**Gráfico 19: Habilitações Académicas VS Aquisição de competências com a frequência da presente Ação de Formação**

Por fim, a última afirmação do Inquérito por questionário que nos parece fulcral analisar com a variável “Habilitações Académicas” é a afirmação, “Importância/utilidade dos conteúdos abordados para a sua prática diária”, afirmação nº15 do Inquérito por Questionário (cf. Anexo nº1), visto esta ser um dos objetivos da Ação, ou seja, que as trabalhadoras ao frequentarem esta ação, possam transferir estes conhecimentos para o seu trabalho diário na Instituição com as crianças.

Assim, ao confrontarmos estas duas variáveis (cf. Quadro nº22), verificamos que as respostas são quase iguais, ou seja, que apenas 2 das 7 trabalhadoras que detêm o Ensino Secundário encontram-se satisfeitos com os a importância/utilidade dos

adquiridos, e as restantes trabalhadoras que detêm este e outros níveis de habilitações académicas, consideram-se muito satisfeitos com os conhecimentos adquiridos, tal como é visível no gráfico que se apresenta de seguida.



**Gráfico 20: Habilitações Académicas VS Importância/Utilidade dos conhecimentos abordados para a sua prática diária**

Ao relacionar estas duas variáveis, e as restantes que já foram tratadas anteriormente, percebemos que as trabalhadoras fazem uma apreciação positiva desta Ação de Formação, e consideram que a mesma será determinante para o exercício do seu trabalho diário.

Em síntese, relativamente às questões fechadas do Inquérito por Questionário, salientamos opiniões bastante positivas face à Ação de Formação “Comportamento disfuncionais na Criança”. De entre esta avaliação bastante positiva registamos a formação com o(s) formador(es), bem como a articulação dos conteúdos da Ação de Formação com os problemas do dia-a-dia das formandas.

Apenas em dois itens o elevado número de formandas muito satisfeitas diminui, tratando-se de algo entre os objetivos da Ação de Formação e da adequação dos conteúdos à Ação de Formação. Colocamos como hipótese uma maior dificuldade na compreensão desta questão, ou então que estas duas dimensões devem ser repensadas.

O Inquérito por Questionário, como já foi referido, era composto por um conjunto de questões fechadas e cinco questões abertas. As questões abertas tinham como objetivo “ir mais além” do que foi dito nas questões fechadas, de modo a perceber a importância da presente Ação para as trabalhadoras. É sobre estas questões abertas que nos iremos agora debruçar um pouco mais.

À primeira pergunta, “Considera que a frequência desta Ação de Formação terá implicações determinantes na sua prática diária? Em que sentido?” (cf. Anexo nº1), a maioria das trabalhadoras considerou que sim, justificando-se que quando houver situações novas, por exemplo, vão estar mais atentas aos comportamentos das crianças, e que os conhecimentos adquiridos ajudarão na sua prática diária. Uma das inquiridas considera que a presente Ação é “muito importante para o meu dia a dia, para estar atenta a alguns pormenores que nem sempre dava a importância devida” (Anexo nº9).

Daqui indagamos que todas as trabalhadoras que participaram consideram a formação uma mais valia para a sua prática diária, e até mesmo que repetiriam esta ação de formação novamente (questão nº3 do Inquérito por Questionário), uma vez que segundo elas, é sempre necessário reciclar e aprofundar os conhecimentos obtidos. Além disso, as trabalhadoras repetiriam esta ação de Formação por a considerar muito útil para a sua prática diária, visto que os conteúdos abordados nesta ação são “‘problemas’ diários “rotinas das (...) crianças” da instituição, além de que esta ação também foi psicologicamente “saudável” para as trabalhadoras (cf. Anexo nº9).

Em relação às melhorias a fazer para futuras Ações de Formação (questão nº4 do Inquérito por Questionário), as trabalhadoras abordam essencialmente a questão do tempo. Sentiram que a formação deveria ter uma maior duração, a nível de horas, “porque havia temas que precisávamos de explorar mais e trocar mais experiências” (cf. Anexo nº9), além disso, nesta questão também fizeram referência à formadora que cativava a tenção delas, dominava o assunto em questão e utilizou métodos adequados ao longo da Ação de Formação.

Em relação aos comentários adicionais (questão nº 5 do Inquérito por Questionário), as trabalhadoras fazem uma apreciação positiva da mesma, bem como da formadora, e realçam a importância de Ações de Formação que sejam “úteis para o (...)”

o dia-a-dia”, bem como em áreas úteis “para o desenvolvimento de um trabalho mais eficiente e produtivo” (cf. Anexo nº9).

Dos dados aqui apresentados parece não haver dúvidas que os discursos as formandas apontam para a satisfação com esta Ação de Formação, como já referimos.

No entanto, resta saber em que medida a Ação de Formação proporcionou-lhes capacidade de transferência dos conteúdos para essa atividade diária. Por outras palavras, quais os efeitos que a transferência, dos conhecimentos e competências obtidos com a Ação de Formação, proporcionou para a sua ação profissional.

Portanto, apesar de considerarmos a Avaliação de Satisfação um nível da avaliação fundamental, outros níveis também são importantes de avaliar, nomeadamente, o “Nível de Transferência para as Situações de Trabalho” e o “Nível de Avaliação dos Efeitos da Formação” (Meiganant, 1990).

#### **4.3 Conclusões retiradas da Análise dos Inquéritos por Questionário e das Entrevistas e dos estudos abordados**

Ao analisarmos os Inquéritos por Questionário, ministrados às trabalhadoras da instituição, e as Entrevistas à responsável e Auxiliar do Departamento de Qualidade, concluímos que tanto a própria instituição, como as trabalhadoras consideram a formação uma mais valia para o seu desenvolvimento profissional e até mesmo pessoal, pois são estas que as ajudam a ultrapassar situações e problemas que vão surgindo com a prática diária. Além disso, é notório o interesse das trabalhadoras por Ações de Formação relacionadas com o seu trabalho diário, sendo que, normalmente, o aspeto negativo que estas denotam é a curta duração da Ação, o que não permite aprofundar conteúdos que poderiam ser abordados na Ação e que são pertinentes para a sua prática diária. Contudo muitos destes obstáculos são, também, muitas vezes, ultrapassados com o diálogo, a partilha e o trabalho em equipa.

Além disso, é possível afirmarmos que a formação proporcionada pela instituição visa o desenvolvimento das trabalhadoras, o que torna a prática formativa de tipo desenvolvimentista e estratégico, uma vez que as formações fazem parte do plano de atividades das trabalhadoras (Parente, 1996). No entanto, existe o processo de

Diagnóstico de Necessidades de Formação, tal como já foi referido, e as trabalhadoras têm que participar nas Ações, pois além de ser uma necessidade sentidas por elas, é a instituição que está a financiar este tipo de aquisição de conhecimentos. Apesar de tudo, é também claro que as trabalhadoras já estão sensibilizadas para a participação em Ações de Formação, e têm interesse em aprender mais e em participar nas Ações de Formação.

Como também é visível, a avaliação da Formação praticada nesta instituição, e segundo o modelo de Meignant, é a Avaliação de Satisfação visto que na Avaliação de Satisfação (1º nível) indaga-se a satisfação dos formandos em relação à Ação de Formação logo que esta termina, processo que é praticado no Centro Social Rosa dos Ventos, apesar de ser só oralmente, uma vez que como a formação é externa, é a empresa formadora que faz esta avaliação, mas como a instituição não têm acesso a essa informação, as responsáveis pelo Departamento da Qualidade e Segurança Alimentar, fazem essa avaliação oralmente com o objetivo de terem uma perceção do que as trabalhadoras pensam da Ação de Formação que acabaram de frequentar.

Neste ponto sinalizamos a inexistência de uma Avaliação de Satisfação de forma documentada e sistemática. Por outro lado, tivemos conhecimento da realização da Avaliação da Formação, mas desconhecemos essa mesma avaliação, bem como a própria instituição a desconhece.

Assim, de forma exploratória, consideramos que se não há uma reflexão em torno desta avaliação, a mesma parece ser um ritual para cumprir certas exigências legais, não parecendo consistir numa referência que apoie a tomada de decisões fundamentada, algo próximo do que Costa e Ventura (2005), designa como *Avaliação para o relatório* e não propriamente de uma *Avaliação para a melhoria*.

Numerosos são os estudos sobre a avaliação da formação, alguns em profissões ou grupos profissionais específicos, no entanto, as conclusões de alguns desses estudos cruzam-se com as conclusões do objetivo do presente relatório. De entre essas conclusões, apresentaremos, agora, aquelas que nos parecem mais pertinentes para o nosso estudo, uma vez que elas próprias se cruzam com as nossas próprias conclusões.

Assim, podemos afirmar, com o presente relatório, e tal como se verificou, que a formação que é proporcionada às trabalhadoras da instituição, vai de encontro às suas necessidades, bem como às necessidades da própria organização, de modo a intercalar os objetivos da Ação de Formação com os objetivos da própria instituição (Alves, 2009), o que resulta na visão da formação como uma mais valia para todos, uma vez que



leva, pelo menos discursivamente, a uma melhoria tanto dos profissionais da instituição como da própria organização (Jacob, 2011).

Podemos também afirmar, tal como temos vindo a constatar, que o Centro Social Rosa dos Ventos, é uma organização aprendente ou uma organização que aprende uma vez que busca sempre mais conhecimentos para ser uma instituição de referência na sociedade (*ibidem*). Além disso, também foi possível perceber com os estudos que as trabalhadoras ao frequentarem as Ações de Formação, consideram que evoluíram pessoalmente, e esta ideia é também defendida por Jacob (2011), onde também se confirma, com a entrevista à auxiliar do Departamento da Qualidade e Segurança Alimentar, que na instituição, sempre que possível, se prima o trabalho em equipa, o que favorece as relações interpessoais (*ibidem*).

As Ações de Formação são realizadas com o objetivo de que os conhecimentos apreendidos possam ser transferidos para a prática diária das trabalhadoras, e esta é também uma das conclusões a que Jacob (2011) chegou, também, com o seu estudo.

Ora, o que é importante é que as trabalhadoras de qualquer instituição, participem nas Ações de Formação por sentirem que estas são úteis para o seu desenvolvimento pessoal, como para o seu desenvolvimento pessoal, e isso passa, em grande parte, por um papel mais ativo da própria organização, ou seja, é a própria organização que deve criar predisposições e condições para a participação das trabalhadoras, para a preferência de Ações de Formação e facultar-lhes uma perspetiva da formação enquanto mais valia e potenciadora das suas capacidades, tanto profissionais, como pessoais (Ferreira, 2012).

Apesar desta visão positiva da Formação, pensamos que a avaliação, e as suas funções deve ser mais valorizada e desenvolvida porque é através desta que se pode fundamentar uma visão da formação enquanto potenciadora da profissionalidade. Neste sentido, defendemos uma avaliação que abarque diferentes níveis (Meignant, 1990), de modo a existir uma visão global sobre a formação e, ainda, uma *Avaliação para a melhoria* e não uma *Avaliação para o relatório* (Costa & Ventura, 2005).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Longo foi o período de estágio, bem como o período de redação do presente relatório. Muito foi dito e muito mais havia a acrescentar, contudo indo por essa via, corríamos o risco de nos desviarmos do objetivo do relatório, e essa não era a nossa intenção.

A redação do Relatório de Estágio acompanhou todo o estágio, uma vez que ao mesmo tempo que estava no Centro Social Rosa dos Ventos, procurava bases teóricas que sustentassem a minha intervenção, principalmente no que concerne às questões/afirmações a colocar nos Inquéritos por Questionário e nas Entrevistas, pois eram estas as bases que nos permitiam obter uma maior visibilidade sobre o que os autores defendem que deve ser feito relativamente à Avaliação das Ações de Formação em contexto organizacional.

Tal como todos os processos, também a presente investigação, baseada no estágio do qual resulta o presente relatório, é pautado tanto por dificuldades, bem como por aspetos positivos.

Neste sentido, uma primeira dificuldade prende-se com o desafio de tentarmos não nos desviarmos muito do objetivo fixado para o estágio e para o presente relatório, uma vez que existe muita bibliografia tanto sobre a Formação Profissional, como sobre a Avaliação da Formação, e se falássemos de tudo um pouco poderia ser muito confuso, bem como corríamos o risco de ir por um caminho errado que não nos levasse a responder à questão de partida e ao objetivo por nós fixados.

Outra dificuldade sentida prende-se com o facto de existirem poucos estudos existentes que vão de encontro ao nosso objetivo, uma vez que quando se cruzam com o nosso objetivo, ou focam-se em grupos profissionais que nada têm a ver com o nosso estudo, ou, quando têm um público-alvo similar, focam-se nos profissionais da Educação mas ligados ao meio escolar, o que não é o caso. No entanto, também esta dificuldade foi ultrapassada, pois se os estudos são diferentes entre si, em certos momentos, cruzam-se as conclusões pertinentes para o nosso objetivo, nomeadamente a importância atribuída à Formação como meio de valorização profissional e pessoal, bem como a importância dada à escolha por determinada Ação em detrimento de outra, pois o objetivo, tanto dos formandos, como das próprias organizações é que as Ações de Formação, além de irem de encontro às suas necessidades de formação, possam ser utilizadas na sua prática diária, com o objetivo de melhorarem o seu desempenho e a sua relação com o público-alvo da instituição. Outra conclusão retirada dos estudos, e que se denota no nosso relatório é a importância atribuída às relações interpessoais no

decorrer de todo o processo formativo. Apesar disso, a conclusão que nos parece ser a mais pertinente para nós, é a de a formação ser encarada, sem sombra de dúvida, como uma mais valia para todos. Uma mais valia para os formandos, para as organizações e para os públicos alvo das próprias instituições, uma vez que todos “ficam a ganhar” quando a organização tem vinculada em si a importância da formação para o seu desenvolvimentos, fazendo com que existam cada vez mais organizações que aprendem, e que não querem deixar de o ser.

Estas foram as dificuldades mais sentidas no decorrer de todo este processo, no entanto muitos foram os aspetos positivos decorrentes desta investigação, sendo que estes foram, sem dúvida, muito maiores que as dificuldades.

De entre eles, o maior prende-se com o crescimento tanto académico, profissional e pessoal adquirido com todo este processo. O crescimento académico certamente, pois foram muitos as noções, termos e conhecimentos adquiridos e aprofundados com todo este processo. A nível profissional, principalmente o estágio, foi bastante positivo, uma vez que trabalhei numa área que sempre foi um pouco descurada ao longo do meu percurso académico, e conhecer mais de perto as suas características e as dinâmicas próprias foi uma enorme mais valia para o meu crescimento profissional. Tanto o estágio, como o relatório, deram o seu contributo para o meu crescimento pessoal, uma vez que um estágio desta índole e com este nível de exigência, é sempre aliciante, e a redação do relatório de estágio foi uma experiência nova, onde diariamente aconteciam experiências novas, mas o maior crescimento a nível pessoal tem a ver com o facto de se aprender a gerir melhor o nosso tempo, bem como, a gerir as emoções.

As conclusões a que chegamos a nível teórico são bastante pertinentes tanto para o presente estudo como para futuros estudos da mesma índole, e com uma temática mais ou menos igual, uma vez que estes podem ser alvo de muitas mais reflexões.

Uma conclusão retirada deste relatório, mas em jeito de crítica, prende-se com o termo de “mentefactura” utilizado por Fernandez (2008), que denota que atualmente, mais, e de modo a vingar-se no mundo trabalho, e no campo profissional, todo o trabalhador é convidado, por vezes, mesmo obrigado, a frequentar Ações de Formação. Contudo, esta conceção levada ao extremo pode tomar proporções perigosas, uma vez que o trabalhador de uma dada instituição não irá frequentar a Ação de Formação por considerar que a mesma é pertinente para a sua prática diária e para o seu próprio desenvolvimento profissional, mas sim porque se a não frequentar irá ter repercussões

negativas para o seu posto de trabalho, e talvez terá até reprimendas por parte da própria instituição.

No entanto, esta postura pode ser ultrapassada se as Ações de Formação forem encaradas como uma mais valia, uma vez que como vimos, as Ações de Formação, podem até ser encardas como uma “imposição legal”, mas no presente estudo, além de serem uma imposição legal, uma vez que a instituição em questão é uma instituição acredita, a própria instituição encara a Formação como uma mais valia que se reflete no funcionamento da própria instituição, uma vez que os conhecimentos adquiridos com a frequência das Ações de Formação são aplicados na prática diária das trabalhadoras, sendo que é esta é um dos objetivos das Ações de Formação. E é esta a postura para se contornar a crítica de, atualmente, vivermos cada vez mais numa sociedade onde a mente é o fator primordial para o desenvolvimento de qualquer posto de trabalho, bem como de qualquer organização.

Outra conclusão pertinente, é o facto de que qualquer Ação de Formação ter que ser bem avaliada, uma vez que esta avaliação deve ser encarada como uma fase do processo e não como simplesmente “mais uma etapa”. O que acontece, muitas vezes, é que se descure esta etapa, não lhe sendo atribuído o devido valor, o que pode não permitir uma reflexão sobre as mesmas e a fundamentação da tomada de decisão nesse domínio.

Outro aspeto que nos parece relevante tem a ver com a evolução de todo o processo avaliativo. Segundo Meignant (1999) as Ações de Formação passam por quatro fases: avaliação de satisfação, avaliação pedagógica, avaliação de transferência para as situações de trabalho e avaliação dos efeitos da formação. É muito importante que a avaliação de qualquer Ação de Formação passe por todas estas fases, uma vez que, todas elas, praticadas no momento devido, e com os instrumentos necessários, oferecem-nos conclusões bastante globais para todo o processo avaliativo.

Ora, tal como já referimos, não é possível terminar o presente relatório sem antes levantarmos algumas questões para posteriores estudos dentro desta temática, uma vez que este, além de ser uma tema bastante atual, é um tema que requer mais estudos e mais compreensão, uma vez que com certeza que existirá sempre algo novo a acrescentar à discussão já existente.

Deste modo, as questões que julgo serem pertinentes continuar a investigar prendem-se com a avaliação das Ações de Formação, pelo que já foi exposto. Que atores devem ser envolvidos no processo de Avaliação das Ações de Formação?

Formadores, dirigentes, formandos? Que funções deve ter a avaliação? Deve-se promover uma avaliação para a melhoria? Como podemos avaliar os impactos da frequência de Ações de Formação?

Muitas mais questões poderíamos colocar, no entanto, as questões acima levantadas são a nossa visão e a nossa inquietação em relação ao tema exposto.

Assim, em jeito conclusivo, e tal como já foi referido, fazemos uma avaliação bastante positiva de todo este processo mental e escrito que resultou no exposto relatório de Estágio.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Albarelo, L., Digneffe, F., Hiernaux, J.-P., Maroy, C., Ruquoy, D. & Saint-Georges, P. (1997). *A Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Alves, J. (2009). *Desconstruir construindo um novo modelo de Formação*. Dissertação de Mestrado em Psicologia, área de Psicologia das Organizações, Social e do Trabalho. Porto: Universidade do Porto, disponível em <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/55013/2/72809.pdf>, acedido em 26-09-2013.

Alvesson, M. & Wilmott, H. (1992). On the idea of emancipation in management and organization studies. *Academy of Management Review*, nº3, vol. 17, pp. 432-464.

Amiguinho, A. (1992). *Viver a Formação. Construir a Mudança*. Lisboa: Educa.

Antunes, F. (2004). *Políticas Educativas Nacionais e Globalização. Novas Instituições e Processos Educativos*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia.

Barbier, J. M. (1985). *A Avaliação em Formação*. Porto: Edições Afrontamento.

Barbier, J. M. (1992). La recherche de nouvelles formes de formation par et dans les situations de travail. *Éducation Permanente*, nº112, p. 125-146.

Bardin, L. (1979). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bell, J. (1997). *Como realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.

Berger, G. (1991). A experiência pessoal e profissional na certificação de saberes: a pessoa ou a emergência de uma sociedade global. In: *Conferência Nacional Novos Rumos Para o Ensino Tecnológico*. Porto: ME.



Bhola, H. S. (1989). *Tendences et perspectives mondiales de l'éducation des adultes*. Paris: Unesco.

Bodgan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Bogard, G. (1991). *Pour une education socialisatrice des adultes*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Bolívar, A. (1997). A Escola como Organização que aprende. In: Canário, R.(Org.). *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora, pp. 79-100.

Caetano, J. & Vala, A. (2002). *Gestão de Recursos Humanos: contextos, processos e técnicas*. Lisboa: Editora RH.

Canário, R. (1997). *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora.

Canário, R. (2000). *Educação de Adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.

Canário, R. (2008). *Educação e Formação de Adultos: Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa.

Cardinet, J. (1975). *L'élargissement de l'évaluation*. Neuchâte: IRDP.

Carré, Ph. (1992). *L'autoformations dans la formation permanente*. Paris: La Documentation Française.

Collot, A. (1970). Les objectifs en pédagogie. *Education Permaente*, nº7, p.45.

Connexions (1976). Nº20, p.12.

Correia, J. A. (1997). Formação e trabalho: contributos para uma transformação dos modos de pensar na sua articulação In: Canário, R. (Org.). *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora, pp. 13-41.

Correia, J. A. (2008). A formação da experiência e a experiência da formação num contexto de crise do trabalho. In: Canário, R.(Org.). *Educação e Formação de Adultos: Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa, pp. 61-72.

Costa, J. A. & Ventura, A. (2005). Avaliação e Desenvolvimento Organizacional. In *Infância e Educação*, nº7, pp. 148-161.

Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Lisboa: Almedina.

Cruz, M., Nicolau, A. P. & Sepúlveda, C. (2010). *Gestão de IPSS*. Braga: Célula 2000.

De Ketele, J.-M. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da Recolha de Dados. Fundamentos dos Métodos de Observação de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Estevão, C. (2001). Formação, Gestão, Trabalho e Cidadania – contributos para uma sociologia crítica da Formação. *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº77, pp. 185-206, disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n77/7050.pdf>, acedido em 09/06/2013.

Ferry, G. (1983). *Le trajet de la formation. Les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris: Dunod.

Fernández, F. S. (2008). Modelos actuais de educação de pessoas adultas. In: Canário, R. (Org.). *Educação e Formação de Adultos: Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa, pp. 73-96.

Ferreira, S. (2012). *Formação Profissional e Compromisso Organizacional: A relação entre os dois conceitos*. Dissertação de Mestrado em Psicologia, área de Psicologia do Trabalho, das Organizações e dos Recursos Humanos. Braga: Universidade do Minho, disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/24426>, acedido em 26-09-2013.

Freiche, J. (1977). La volonté d'évaluer. *Éducation Permanente*, nº41.

Fischer, G. N. (1978). *La formation quele utopie!* Paris: Epi.

Garcia, C. M. (1989). *Introducción a la formación del profesorado: teoria e métodos*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Gomez, G. R., Flores, J. & Jimènez, E. (1996). *Metodologia de la investigacion cualitativa*. Malaga: Ediciones Aljibe.

Guba, E. & Lincoln Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research In N. Denzin & Y. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, pp. 105-117.

Guigou, J. (1971). *Education permanente*, nº9.

Jacob, C. (2011). *Eficácia da formação em contexto de trabalho: exploração do efeito no desenvolvimento de competências*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação e da Formação, área de Educação e Formação de Adultos. Faro: Universidade do Algarve, disponível em <https://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/2726>, acedido em 26-09-2013.

Jarvois, P. (2000). Globalização e o mercado de aprendizagem. In: Lima, L. (Org.). *Educação de Adultos. Forum II*. Braga: Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho, pp.29-41.

Lima, L. (2008). A Educação de Adultos em Portugal (1974-2004). In: Canário, R.(Org.). *Educação e Formação de Adultos: Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa, pp. 31-60.

Lima, L. (2012). *Aprender para ganhar, conhecer para competir – sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”*. Questões da nossa época, vol. 41, Lisboa: Cortez Editora.

Mabey , C. & Salaman, G. (1995). *Startegic human resource management*. Oxford: Blackwell Publishers.

Meignant, A. (1999). *A Gestão da Formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Menard, J. Y. (s/d). Gestion de l’emploi et des ressources humaines et reconnaissance des qualifications dans l’entrepise. In: Merle, P. (Org). *La compétence en question. Ecole, insertion, Travail*. Rennes: Editions Presses Universitaires de Rennes, pp.53-75.

Méndez, J.M.A. (2001). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto: Edições ASA.

Mod. PG1. 001/1 (2001). *Manual da Gestão da Qualidade, Revisão 7*. Braga: Centro Social Rosa dos Ventos.

OCDE (2002). *A Aprendizagem dos Adultos em Portugal. Exame Temático*. Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.

Parente, C. (1996). *As empresas como espaço de formação*. Sociologia, I série, Vol. VI:89-150.

Peretti, J. M. (1997). *Recursos Humanos* Lisboa: Edições Sílabo.

*Pour*, nº56, Painel do 12º Seminário do ANDSHA, p.35

Prigogine, I. & Stengers, I. (1990). *Entre o tempo e a eternidade*. Lisboa: Gradiva.

Punch, K. (1998). *Introduction to Social Research: quantitative & qualitative approaches*. London: SAGE Publications.

Quivy R. & Campenhoudt, J. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rodrigues, P. (1993). A avaliação curricular. In: Estrela, A. & Nóvoa, A. (Orgs.) *Avaliação em Educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, pp. 15-76.

Santos, B. S. (1989). Da Ideia de Universidade à Unidade das Ideias. In: *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº27/28. Coimbra: Universidade de Coimbra, pp. 11-62.

Santos, B. S. (1995). *A construção multicultural da igualdade e da diferença*. Palestra proferida no VII Congresso Brasileiro de Sociologia (policopiado).

Senge, P. M. (1992). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Granisca.

Sérgio, A. (1918). A escola portuguesa, órgão parasitário; necessidade da sua reforma sobre a ideia directriz do trabalho produtivo. *Pela Grei*. Vol. I, nº3, pp. 214-215.

SILVA, Manuel António (2000). Do poder mágico das formações às práticas de formação com projecto e a avaliação reflexiva. *Revista Portuguesa de Educação*. Vol. 13 Nº1. Braga: IEP/UM, 77-109, disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37413105>, acedido em 09/06/2013.

SILVA, M. A. (2006). *Confrontos ideológicos e teóricos contemporâneos e a educação (contributos para a (des)construção sociológica do 'campo' da formação)*. Tese de Doutoramento em Educação, área de Conhecimento em Sociologia da Educação. Braga: Universidade do Minho.

Stake, R. (1976). *L'évaluation des programmes d'enseignement*. Paris: OCDE/CERI.

Stewart, T. A. (1997). *Intellectual Capital – The new wealth of organizations*. New York: Doubleday/Currency.

Stttfelbeam, D. (s/d). *L'évaluation en education et la prise de decision*. Victoriaville (Quebec): ed. NHP, p.48 ss.

Schwartz, B. (1989). Une nouvelle chance pour l'éducation permanente. *Education permanente*, n°98, 121-126.

Yin, R. (1994). *Case Study Research: design and methods*. (2<sup>a</sup> Ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publica.

**ANEXOS**





## **Anexo nº 1 – Inquérito por Questionário**

## **Ação de Formação: Comportamentos disfuncionais na Criança**

No 2º ano do Mestrado em Educação, Área de Especialização em Formação, Trabalho e Recursos Humanos, somos convidados a escolher uma Instituição/Organização onde apresentamos um projeto de Estágio que vá de encontro aos nossos próprios objetivos, bem como aos objetivos da própria Instituição.

Neste sentido, e como estagiária nesta instituição, peço-lhe que responda ao presente questionário que visa recolher informações, sugestões e opiniões dos formandos acerca da presente Ação de Formação, com vista à sua melhoria, bem como à de posteriores Ações de Formação.

Assim, peço-lhe que responda a todos os itens, atribuindo valores de 1 a 5, sendo que 1 = Insatisfeito; 2 = Pouco Satisfeito; 3 = Satisfeito; 4 = Muito Satisfeito; 5 = Sem Opinião. Sempre que considere pertinente, preencha o campo “observações” no item correspondente de modo a justificar a sua escolha. Depois de preenchido o questionário, coloque-o, por favor, na caixa que estará disponível, para o efeito, na Receção da Instituição, até ao dia **14 de Maio de 2013**.

Este inquérito é totalmente confidencial, sendo que serve somente para fins académicos, não sendo, por isso, revelado nenhum dado aqui presente.

Sexo: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Habilitações

Académicas:

\_\_\_\_\_

Campo

Profissional:

\_\_\_\_\_

Função exercida no Centro Social Rosa dos Ventos:

\_\_\_\_\_

<b>Dimensões a avaliar</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>Sem Opini ão</b>	<b>Observações</b>

1.Pertinência da Ação de Formação para a sua atividade profissional						
2.Adequação dos temas da Ação de Formação aos seus conhecimentos anteriores						
3.Divulgação da Ação de Formação por parte do Centro						
4.Local de realização da Ação de Formação						
5.Adequação das instalações à realização da Ação de Formação						
6.Organização geral da Ação de Formação						
7. Materiais fornecidos aos formandos						
8.Adequação dos métodos pedagógicos utilizados pelo(s) formador(es)						
9.Capacidade do(s) formador(es) para motivar e envolver os formandos						
10.Exposição e Explicitação das Informações/Conteúdos						
11.Aquisição de conhecimentos com a frequência da presente Ação de Formação						
12.Aquisição de competências com a frequência da presente Ação de Formação						
13.Adequação dos objetivos às finalidades da Ação de Formação						
14.Adequação dos conteúdos abordados à Ação de Formação						
15. Importância/utilidade dos conteúdos abordados para a sua prática diária						
16.Domínio dos temas/conteúdos por parte do(s) formador(es)						
17.Oportunidade de exposição das ideias/opiniões por parte dos formandos						



**1.** Considera que a frequência desta Ação de Formação terá implicações determinantes na sua prática diária? Em que sentido?

---

---

---

---

---

**2.** Pode dar um exemplo de onde pensa que poderá aplicar, na sua prática diária, os conhecimentos que obteve com a frequência desta Ação de Formação?

---

---

---

---

---

**3.** Repetiria esta Ação de Formação no futuro? Porquê?

---

---

---

---

---

**4.** Que sugestões de melhoria faz para futuras Ações de Formação?

---

---

---

---

---

**5.** Comentários opcionais (sugestões, aspetos positivos e/ou negativos) que queira explicitar

---

---

---

---

---

---

Muito Obrigado pela sua Participação!



**Anexo nº 2 – Guião da Entrevista à Diretora Pedagógica**



## **Guião de Entrevista à Diretora Pedagógica, responsável pelo Departamento de Qualidade e Segurança Alimentar**

Sexo:

Idade:

1. Quais as suas Habilitações Académicas?
2. Qual o seu campo profissional? Qual a sua Área de Intervenção?
3. Há quanto tempo trabalha no Centro Social Rosa dos Ventos?
4. Há quanto tempo é responsável pelo Departamento de Qualidade e Segurança Alimentar?
5. Qual a origem do Centro Social Rosa dos Ventos?
6. Como surgiu a necessidade de se criar o Departamento de Qualidade e Segurança Alimentar?
7. Porquê introduzir a Formação no Departamento de Qualidade e Segurança Alimentar?
8. Consideram importante oferecer diversas Ações de Formação às trabalhadoras? Porquê?
9. Qual o grupo mais interessado/que frequenta mais Ações de Formação?
10. Existe um processo de Diagnóstico de Necessidades de Formação? Se sim como é desenvolvido todo o processo? Se não existe, porquê?
11. Que instrumentos são utilizados nesse processo?
12. A Formação é desenvolvida pelo próprio centro ou por uma entidade externa?
13. No caso de a Formação ser desenvolvida internamente, quem são os formadores? Quais são as suas habilitações? No caso de a Formação ser desenvolvida externamente é financiada pelos formandos ou pela Instituição?
14. A frequência das Ações de Formação é facultativa ou obrigatória?
15. As Ações de Formação são em horário laboral ou pós laboral?
16. As Ações de Formação são todas em sala de aula ou também existem formações em Contexto de Trabalho?

17. Que tipo de formação desenvolve a Instituição: Aperfeiçoamento, Reciclagem, Reconversão ou Especialização?

18. A Instituição considera a Formação uma mais-valia, ou desenvolve ações de Formação porque, uma vez que é uma Instituição Acreditada, assim o é exigido?

19. Existe algum processo de Avaliação das Ações de Formação? Se sim, pode descrever esse processo? Se não existe, porquê?

20. Qual a função da avaliação da formação? É uma função meramente normativa, porque assim o é exigido, ou a avaliação da formação é vista como um processo determinante para o sucesso ou insucesso de qualquer Ação de Formação?



**Anexo nº 3 – Guião da Entrevista à Educadora ajudante no  
Departamento de Qualidade e Segurança Alimentar**

## **Guião de Entrevista à Educadora ajudante do Departamento de Qualidade e Segurança Alimentar**

Sexo:

Idade:

1. Quais as suas Habilitações Académicas?
2. Qual o seu campo profissional? Qual a sua Área de Intervenção?
3. Há quanto tempo trabalha no Centro Social Rosa dos Ventos?
4. Há quanto tempo é ajudante no Departamento de Qualidade e Segurança Alimentar?
5. No Departamento de Qualidade e Segurança Alimentar quais são, mais especificamente, as suas funções?
6. Considera que introduzir a Formação no Departamento de Qualidade e Segurança Alimentar faz sentido para a Instituição e para o seu funcionamento?
7. Considera importante oferecer diversas Ações de Formação às trabalhadoras? Porquê?
8. Existe um processo de Diagnóstico de Necessidades de Formação? Se sim como é desenvolvido todo o processo? Se não existe, porquê?
9. Que instrumentos são utilizados nesse processo?
10. Considera que as trabalhadoras da Instituição valorizam a frequência de Ações de Formação anualmente?
11. Considera que as trabalhadoras entendem que a frequência de diversas Ações de Formação pode ser positivo para desempenharem melhor as suas tarefas profissionais?
12. Que tipo de formação considera que as trabalhadoras valorizam mais, aquando do processo de Diagnóstico de Necessidades de Formação? Aperfeiçoamento, Reciclagem, Reconversão ou Especialização?
13. Considera que as formandas valorizam o processo de Avaliação das Ações de Formação, como um processo determinante para o sucesso ou insucesso de qualquer Ação de Formação?

14. A Instituição considera a Formação uma mais-valia, ou desenvolve ações de Formação porque, uma vez que é uma Instituição Acreditada, assim o é exigido?

15. Existe algum processo de Avaliação das Ações de Formação? Se sim, pode descrever esse processo? Se não existe, porquê?

16. Qual a função da avaliação da formação? É uma função meramente normativa, porque assim o é exigido, ou a avaliação da formação é vista como um processo determinante para o sucesso ou insucesso de qualquer Ação de Formação?



**Anexo nº 4 – Guião da Entrevista da Avaliação dos Efeitos da  
Formação**



## **Avaliação dos Efeitos da Ação de Formação**

Ação de Formação: “Interpretação do Desenho Infantil”

Objetivos da Ação de Formação:

1. Na sua opinião, as formandas evoluíram profissionalmente com a frequência desta Ação de Formação? Em que medida?
2. Considera que as formandas têm aplicado os conhecimentos adquiridos na sua prática diária? Pode dar alguns exemplos de situações concretas onde tenha verificado isso?
3. Considera que as formandas, com a frequência desta Ação de Formação, adquiriram os conhecimentos necessários para um desempenho diário adequado das suas tarefas na Instituição?
4. Apesar da frequência desta Ação de Formação, considera que ainda existem lacunas por parte das formandas? Em que medida?
5. Acha pertinente as formandas repetirem esta Ação de Formação?
6. Que aspetos positivos, destacaria na frequência de Ações de Formação deste tipo, por parte das trabalhadoras? E que aspetos negativos?

**Anexo nº 5 – Transcrição da Entrevista à Diretora Pedagógica**

## **Entrevista à Diretora Pedagógica, responsável pelo Departamento de Qualidade e Segurança Alimentar**

**A primeira pergunta é, qual é a sua idade?**

A minha idade é 43 anos.

**Quais as suas Habilitações Académicas?**

Sou licenciada em Educação de Infância.

**Neste caso, o seu campo profissional é mesmo a Educação de Infância.**

E a sua intervenção é mesmo Educação de Infância, ou tem alguma área mais específica dentro da Educação de Infância?

Eu neste momento estou responsável pela sala da Creche, pela sala do ano, e pelo DQ (Departamento de Qualidade e Segurança Alimentar). É a minha área de intervenção, para além da que acumulo à função de coordenação, mas a parte da manhã essencialmente eu passo na Creche, berçário e sala do ano.

**E há quanto tempo trabalha no Centro Social da Rosa dos Ventos?**

No Centro, trabalho desde que me licenciiei, nunca trabalhei noutro lado. Este é o vigésimo terceiro ano que trabalho cá, ou seja, vigésimo terceiro ano de carreira e vigésimo terceiro ano de instituição no Centro Social de Rosa dos Ventos.

**E há quanto tempo é responsável pelo Departamento de Qualidade e Segurança Alimentar?**

Ora bem, da Qualidade, desde que certificamos, desde 2008. Nós certificamos em Dezembro de 2008, e foi desde aí, de 2008 até agora, estamos em 2012, ou seja, há 4 anos, completou agora 4 anos.

**E como surgiu a necessidade de criar o Departamento de Qualidade e Segurança Alimentar? Foi mesmo uma norma para serem acreditados, ou???**

Quando começamos, a Segurança Social começou a sensibilizar as IPSS's, nós somos uma IPSS, somos orientados pelas regras e orientações da Segurança Social, e eles começaram a sensibilizar as IPSS's para a importância de implementar,

inicialmente, a nível de implementação de normas de qualidade, e, portanto nós começamos a implementar, com o apoio de uma empresa de consultoria, e ao implementarmos, no fim do processo de implementação, decidimos certificar. Foram seguidas as orientações por parte da Segurança Social para as IPSS's para a importância das normas da qualidade, para as pôr em prática. Começamos a pôr em prática, e acabamos por certificar.

**Eu passei aqui uma questão à frente, que é qual a origem do Centro Social.**

O Centro Social surgiu em 1988, com a necessidade por parte de algumas famílias. A iniciativa, ou seja, o mentor do Centro Social foi o Padre Adérito, que é o Padre que cá esteve durante estes anos todos até ao ano passado. E, ele é que foi o responsável por andar para a frente com este projeto. Mas a verdade, é que até ele chegavam algumas famílias. A freguesia, não tinha a nível de pré-escolar, tinha, nessa altura, em 1988, nem sei se já teria ali o Jardim de Infância estatal. Nós temos agora na Junta, o Jardim de Infância estatal, não sei se nessa altura já teria, não tenho a certeza, mas aqui na freguesia não havia, por exemplo, a nível de alargamentos de horário, nós tínhamos a Grundig, que é uma empresa que abarcava aqui muitas pessoas da freguesia que trabalhavam na Grundig; a Orfama, outra que também, e que entravam às sete e meia e que precisavam de deixar os filhos muito cedo, às sete da manhã. E então, mediante essa necessidade de algumas famílias que foram sendo divulgadas e faladas com o Padre da freguesia, surgiu o Centro Social Rosa dos Ventos.

Mas foi sempre aqui, nestas instalações, que funcionou?

Não, não. Inicialmente começou, mas também foi a título provisório, foi nas salas de catequese da paróquia. A paróquia tinha as salas de catequese durante a semana disponíveis e, então, começou lá, mas já com o projeto aprovado para começar instalações de raiz para o Centro Social. A verdade é que desde 88 até 99, desde Janeiro de 88, até Setembro de 99, funcionou lá em cima, ou seja, lá em cima que é nas salas da catequese da paróquia, e depois, portanto, passado este tempo com a construção destas instalações, nestas que estamos agora no Centro Social começaram, e depois então, em instalações novas e de raiz definitivas, nas quais ainda cá estamos. A verdade é que lá em cima, nós só tínhamos duas respostas sociais, só tínhamos o pré-escolar e o CATL, e aqui nas novas instalações já estava contemplado a creche. Começamos com pré-escolar, mas depois mais tarde alargamos a uma sala, só tínhamos duas salas mas

alargamos a mais uma, mas já foi 3 anos depois de estarmos aqui, e CATL. E, inicialmente, ainda estava contemplado, aqui, o Centro de Dia e Centro de Acolhimento, era para 15 idosos mais 5.

Durante 3, 4 anos não houve nenhuns idosos interessados, apesar da divulgação feita na paróquia, no jornal da paróquia, nas missas, e tudo, nós só tivemos durante um ano uma idosa, mas também como era a nível físico, tinha muita capacidade, nada limitada, e então como ela não tinha cá ninguém, só vinha cá almoçar e ia-se embora, e andamos assim 3, 4 anos. Andamos com esse espaço para o Centro de Dia praticamente vazio. Como não havia ninguém, então pedimos autorização à Segurança Social para esse espaço ser adaptado para o CATL, porque nos faltava uma sala do pré-escolar. A nível de escoamento de crianças, nós tínhamos desde os 4 meses até ao CATL uma sala, mas faltava-nos uma no pré-escolar, e que muitas vezes, a nível de escoamento de crianças criava-nos transtorno, porque nós tínhamos a sala do berçário, a sala do ano, a sala dos 2; depois os 3 e os 4 estavam juntos e os 4 e 5. E como tínhamos espaço livre, que não havia idosos até, nessa altura, ali, nós pedimos à Segurança Social para aproveitarmos esse espaço para o CATL, e na sala do CATL formar uma terceira sala, que era a terceira sala que precisávamos a nível do Pré-escolar. Inicialmente, a ideia não foi muito bem aceite, mas depois acabaram por aceitar.

A verdade é que se fosse agora, se calhar, nós teríamos idosos. Eu penso que conforme o tempo foi passando, as pessoas começaram a sensibilizar a nível da terceira idade, mais para a diversidade e para a importância do Centro de Dia. Isto há 12 anos atrás, as pessoas não tinham essa abertura suficiente para irem para o Centro de Dia. Preferiam ficar na sua casa, se calhar sozinhas, se calhar sem apoio, sem condições a nível alimentar, e até de higiene, porque estavam sozinhas, e frequentar um Centro de Dia, penso que neste momento as coisas já começam a mudar. E tenho conhecimento que até aqui, a nível de idosos, se calhar se nós tivéssemos um Centro de Dia, podiam frequentar, mas naquela altura, a verdade é que nós tivemos 3 anos sem ninguém, com o espaço todo vazio e não estava a ser aproveitado e, então, escolhemos dar uso e rentabilidade ao espaço.

### **Porquê decidiram introduzir a Formação no Departamento de Qualidade e Segurança Alimentar?**

No Departamento da Qualidade nós temos o processo real, o processo que está relacionado com os Recursos Humanos, ou seja, com as colaboradoras, e achamos que é muito importante, e realmente é uma das orientações fundamental da qualidade, do real funcionamento das colaboradoras, escutá-las, saber o que elas necessitam, e a verdade é que essas questões são fundamentais, e por isso, é impensável que a formação não esteja inserida no Departamento de Qualidade.

### **Sendo, assim, consideram importante oferecer diversas Ações de Formação às trabalhadoras?**

Sim, é muito importante. À partida, as nossas colaboradoras, realmente, já têm essa sensibilização, e até devem. Nós temos um procedimento de fazer a sua auto-avaliação, uma avaliação de desempenho. São elas que fazem a auto-avaliação e já é o hábito gerido que elas, ou então lacunas que elas sintam a nível..., a gente com a prática é que vê as necessidades de formação, ou então, temas que elas achem interessantes e que poderiam ter formação. Isso elas já estão, mas mesmo assim, se por acaso houvesse outras lacunas, que estivessem mais acomodadas, às vezes aquele comodismo que os anos vão criando, é da nossa responsabilidade proporcionar-lhes formação, atualização, reciclagem, é aquilo que lhe quisermos chamar, porque é indispensável na nossa rotina, no nosso dia-a-dia e na prática. Na prática, que nós temos uma prática relacionada com as crianças, portanto é importante realmente essa formação que tentamos sempre que vá de encontro a essas necessidades que elas vão demonstrando.

### **Existe algum grupo mais interessado nas Ações de Formação?**

É assim, o grupo que, por excelência, tem mais ações de formação, que não são só patrocinadas ou com uma responsabilidade da instituição são as Educadoras, mas um número reduzido, porque nós somos 6 educadoras. A verdade, e como facto de ser o grupo mais abrangente, as Auxiliares da Ação Educativa, eu penso que essas devem ser as que deveriam ou que nós vamos tentando dar mais formação, se bem que, como eu já disse, as educadoras têm a formação que é dada ou que é patrocinada pelo Centro, e depois havendo formação que elas vão procurando por fora, acabam elas por ficar mais beneficiadas. O grupo que eu acho mais, o público também com mais questões de afeto será o grupo das Auxiliares da Ação Educativa.

### **Existe um processo de Diagnóstico de Necessidades de Formação?**

É isso que eu disse. Inicialmente, nós temos reuniões internas, ou seja, com todas as colaboradoras, e por altura de Setembro era-lhes questionado para dar sugestões sobre o que tinham mais necessidades a nível de formação, e estava registado em ata. Entretanto, nós anulamos o procedimento, e na Avaliação de Desempenho, também é feita em Setembro, ou seja, elas vão avaliar o ano anterior, sobre o trabalho do ano anterior, e então, aí, fica registado as propostas de formação que elas querem.

### **Que instrumentos são utilizados nesse processo?**

Na avaliação de desempenho existe uma questão em que é sugerido, exatamente, propostas para futuras Ações de Formação, ou áreas em que elas sintam mais dificuldade, e que haja necessidade de formação.

**A próxima questão já respondeu, que é se a Formação é desenvolvida pelo centro ou por entidades externas quando as pessoas procuram.**

**E no caso de a Formação ser desenvolvida internamente, quem são os formadores? São pessoas do centro que também dão formação?**

Não, normalmente não. Do centro, poderá ser a responsável da parte da higiene e segurança no trabalho. É uma pessoa extra ao centro que é contratada pelo centro, que trabalha connosco, mas que algumas vezes faz. Todas as outras formações são por entidades extra centro.

Nós pertencemos a um grupo de IPSS's, chama-se "A Missão", e que em conjunto, somos 10 IPSS's, tentamos promover formação a todas as nossas colaboradoras, ou seja, juntamo-nos, esta técnica é muito mais rentável, muito mais acessível. Cada instituição contrata um formador e dá a todas essas colaboradoras que fazem parte deste grupo.

### **E a frequência das Ações de Formação é facultativa ou obrigatória?**

Quando é promovida pela instituição é obrigatória, a menos que haja alguma justificação, porque tem já algum compromisso, por algum motivo, estamos sempre abertas, isso nem sequer se equaciona, mas à partida, quando são promovidas essas ações de formação, todas as nossas colaboradoras já estão cativadas para que realmente

devem participar [até porque é para o bem delas e é a instituição a financiar]. Exatamente, somos nós que estamos a financiar, somos nós que asseguramos, por isso, à partida, todas nós..., acho até que é bom. Nunca tivemos assim problemas a nível de colaboradoras, às vezes noutras instituições, mas por acaso aqui... Elas estão sensibilizadas e aceitam, é o obrigatório e não levantam grandes problemas e praticam, e a maior parte das vezes em horário pós laboral.

### **As Ações de Formação são em horário laboral ou pós laboral?**

Pós laboral.

Nós já chegamos a ter formação financiada pelo Fundo Social Europeu, o POPH [Programa Operacional do Potencial Humano}, aqui há 3 ou 4 anos, depois eles começaram a cortar e deixamos de ter, e entretanto começamos nós a procurar e a proporcionar. A verdade é que nessas alturas havia formação que era em horário laboral, nós tentávamos organizar, e outra pós laboral, e conseguimos organizar, teria que ser em poucos dias, mais para o pequeno grupo para todas poderem participar durante a hora de trabalho. Neste momento, estamos a privilegiar a de horário pós laboral.

**Há pouco falou que as trabalhadoras também poderiam participar em formações externas aquelas que vocês promovem. Quem financia essas ações, são elas ou é...?**

São elas. Elas que recebem o convite ou que têm conhecimento, e são elas que vão assegurar o valor dessas ações.

**As Ações de Formação, então, quando são em horário pós laboral, também são todas em sala de aula ou também existem formações em Contexto de Trabalho?**

Não. São todas em sala de aula que costumam ser essas de pós laboral.

**Porque são temas mais abrangentes ou não tão técnicas, digamos assim?**

É assim, a formação em contexto, em local de trabalho só se for mesmo a parte da Segurança e Higiene no Trabalho, [porque as outras, digamos, que são mais teóricas].



Exatamente. Tentamos, quer dizer também há algumas que são práticas, ou seja, com algumas técnicas de animação, com algumas técnicas de expressão, mas essa componente mesmo não, porque vão aplicar na sua prática do diária. Agora, em contexto de salas não.

**E normalmente, que tipo de formação é que a Instituição desenvolve: Aperfeiçoamento, Reciclagem, Reconversão?**

A maior parte das vezes é mesmo a reciclagem, porque a verdade é que nestes últimos anos nós temos tido temas que estamos a debater e não são coisas que não saibam, e mesmo essa prática, a prática de animação, a prática pedagógica, ou seja, no dia-a-dia, sabem, querem é [atualizar, digamos assim], exatamente, reciclar e atualizar.

**Sendo assim, eu percebi que a Instituição considera a Formação uma mais-valia para as suas trabalhadoras, mesmo para...**

Sem dúvida! Uma mais-valia para todas as colaboradoras e que vai proporcionar no dia, na sua prática, no seu trabalho com as crianças (que também, no fundo, é o que se espera, no fundo o que a formação sirva para depois elas melhorarem a sua prática com as crianças).

Sim, elas pretendem que realmente, que haja uma aplicação, e que se calhar, uma mudança de hábitos, de atitudes, e de práticas.

**Existe algum processo de Avaliação das Ações de Formação? Se sim, pode descrever esse processo?**

Existe.

**Como é o processo?**

Está definido, há um instrumento, um registo, em que fica registado a ação de formação, ou seja, nós fazemos, inicialmente, quando o fazemos o plano de formação, nós vamos riscar por cada formação, o que se pretende, o que pretendemos, os objetivos a atingir com aquela formação, e depois, fica também registado a forma como vamos avaliar aquela formação, e os prazos aquando da avaliação. É um registo, mas lá, então, fica registado os objetivos, fica registado como avaliar e quando avaliar.

**Então, sendo assim, vocês consideram que a função da avaliação não é uma função meramente normativa, ou seja, só fazem as ações porque é exigido, e**

**porque são uma instituição acreditada, mas sim porque é uma mais-valia para todas as trabalhadoras, para as crianças, e mesmo para o funcionamento do Centro.**

Exatamente, a formação, nós como instituição acreditada, ela é uma obrigatoriedade, temos mesmo que fazer, mas não é isso que vai... Mesmo que não fosse obrigação, nós achamos importante que haja formação, porque acaba por ser um melhorar dos níveis, um atualizar, um melhorar, um avançar a todos os níveis. Ganha a colaboradora que vai beneficiar com a formação pessoal; ganham as crianças, que realmente são as mais interessadas porque são pessoas que estão melhor preparadas e mais atentas para lidar com elas; ganha a instituição no geral, porque realmente tem pessoas que têm formação, e ganham as famílias, essencialmente, porque são os nossos maiores interessados nos seus filhos e que realmente as coisas sejam, que haja um trabalho mais eficaz e mais eficiente, que é isso que queremos.



**Anexo nº 6 – Transcrição da Entrevista à Educadora ajudante no  
Departamento da Qualidade e da Segurança Alimentar**

## **Guião de Entrevista à Educadora ajudante do Departamento de Qualidade e Segurança Alimentar**

**Qual a sua idade?**

40

**Quais as suas Habilitações Académicas?**

Bacharelato em Educação de Infância. Sou Educadora. A área de intervenção são as crianças. Jardim de Infância porque nós fazemos rotativo, Berçário e Creche, e este ano no Jardim de Infância, na sala dos 4 anos.

**Há quanto tempo trabalha no Centro Social Rosa dos Ventos?**

Há 10 anos.

**Há quanto tempo é ajudante no Departamento de Qualidade e Segurança Alimentar?**

Na parte da formação.

**E há quanto tempo está com essa função?**

Este já é o segundo ou o terceiro ano (portanto há 2, 3 anos). Exatamente, pelo menos à 2 anos estou.

**Dentro do Departamento de Qualidade e Segurança Alimentar quais são, mais especificamente, as suas funções?**

É assim, o que eu faço é fazer o levantamento das necessidades, que é uma tarefa que efetuo nas reuniões periódicas que nós fazemos, e aqui as pessoas e também com o inquérito de satisfação das colaboradoras, em que cada uma diz quais são as suas necessidades de formação. Vamos avaliando e também vamos vendo aquilo que vai surgindo, quais são as propostas que nos são dadas e se é de acordo com as nossas necessidades e com as necessidades de formação de todas as colaboradoras, e basicamente é isso. Fazemos um levantamento, fazemos o preenchimento dos inquéritos.

**Considera que introduzir a Formação no Departamento de Qualidade e Segurança Alimentar faz sentido para a Instituição e para o seu funcionamento?**

Certamente, porque determina e ajuda a melhorar a qualidade de tudo que é feito e do serviço prestado aos nossos utentes, da parte da qualidade.

**Também considera importante oferecer um leque diversificado de Ações de Formação às trabalhadoras.**

Sim, sempre que possível.

**Porque considera isso importante, ou melhor porque a instituição considera?**

Porque nós temos que estar em constante reciclagem, digamos assim. E os níveis das próprias colaboradoras, níveis de escolarização, são diferentes, e há pessoas que têm mais dificuldades num determinado campo, há outras... E, portanto, ter, abrangendo vários níveis desde a segurança, desde simulacros, desde a parte da psicologia do desenvolvimento, é importante para que todas possam ter uma resposta mais eficiente na hora de trabalhar com as crianças.

**Já explicou um pouco o processo de Diagnóstico de Necessidades de Formação, que fazem com a avaliação de desempenho das trabalhadoras onde elas colocam...**

Sim, sim, sim. Elas podem dar sugestões de formação, aquilo que elas acham que é mais pertinente para elas, onde elas notam mais dificuldade. E operante isso, e mediante também aquilo que é escrito, que também às vezes [exato, a procura externa pode também]. Exatamente, já aconteceu muitas vezes termos e não haver, de facto, nada lá fora que vá de encontro. Isso algumas vezes [até porque as necessidades vão surgindo no dia a dia]. Exatamente e a experiência também nos vai ajudando e que é um modo que nós privilegiamos muito, o trabalho em equipa, e acabamos por partilhar muito a experiência umas das outras, conversar, dialogar, trocar experiências, trocar ideias, e é onde acabamos por ter um trabalho muito mais eficaz.

**E os instrumentos utilizados nesse processo de diagnóstico é mesmo só o instrumento de diagnóstico de necessidades com a avaliação de desempenho ou há mais algum?**

Não. Basicamente é esse. É o diagnóstico das necessidades, o levantamento das necessidades que acaba por dar valor às necessidades desse momento.

**Considera que as trabalhadoras da Instituição valorizam as Ações que são desenvolvidas?**

Sem dúvida, sem dúvida. É uma mais-valia. É um momento de crescimento pessoal, portanto todas elas valorizam, sem dúvida.

**E, sendo assim, elas também entendem que é importante para desempenharem melhor as suas tarefas profissionais?**

Sem dúvida. Hoje, toda a gente vai com entusiasmo de aprender novas coisas para poder depois aplicar na prática [que depois leva à melhoria da relação com as crianças], de tudo. A uma melhoria, certamente à resolução de determinados problemas que antes nos pareciam ou seriam menos fáceis de resolver, depois com determinados instrumentos, com outras..., com o diálogo, com a partilha que muitas vezes acontece nessas formações, porque acontece, porque ‘eu tenho um caso parecido, eu fiz isto e até resultou’, vamos tentar aplicar nesse nosso caso. A partilha é fundamental; nós não trabalhamos de uma forma isolada, trabalhamos em equipa e isso faz de nós melhores profissionais.

**Acha que as trabalhadoras valorizam mais algum tipo de formação., por exemplo mais a reciclagem, a formação inicial, ou se...?**

Eu acho que elas valorizam tudo, todo o tipo de formação, formação em novas áreas, reciclagem, formação inicial, toda ela é importante [para que elas melhorem o seu trabalho]. Exatamente, elas não são isoladas, as formações existem para colmatar, e acabam por estar interligadas umas às outras, pelo menos é essa a perceção que eu tenho, de que todas elas... Já fizemos várias formações, de informática, até, e a valorização pessoal que se reflete também na sua habilitação profissional. Pois, digamos que a pessoa fica feliz consigo mesma, com o trabalho, e portanto vê-se uma melhoria de desempenho, acredito eu que a pessoa se sente à vontade consigo mesma quando está feliz.

**Vocês também fazem o processo de Avaliação das Ações de Formação.**

Sim.

**Acha que as formandas valorizam esse processo, porque é que o processo é feito de forma a melhorar as ações e mesmo as necessidades?**

Percebem, sim, sem dúvida, sem dúvida. Elas sabem que o apoiar determinada formação, mesmo nessas reuniões que eu mencionei. Nós fazemos reuniões mensais, uma para a creche, outra para a cozinha e colaboradoras da limpeza, e outra para o Jardim e ATL. Nós quando temos alguma ação de formação falamos, geralmente sentamo-nos e é nessas reuniões, então, que vamos fazer o balanço, e toda a gente diz, ‘eu gostei, achei muito útil neste aspeto’, e há aí realmente uma partilha e uma troca de informação que acaba por ser muito importante, mesmo para esclarecer algumas dúvidas que às vezes surjam, ‘eu não percebi esta parte’, e depois para aplicar. Portanto, elas acham que é muito importante, e o que nós próprias fazemos serve de avaliação no papel e na parte das reuniões, oralmente.

**A Instituição considera a Formação uma mais-valia, para a instituição, isso é visto. Existe algum processo de Avaliação das Ações de Formação? Você nas reuniões que fazem esse processo. Pode descrever-me um bocadinho esse processo, como é que ele é feito, tem algum instrumento, ou...?**

Não. O instrumento é preenchido por mim. É feito como eu tinha explicado. É um instrumento onde está o tipo de formação que vai ser, a que colaboradoras é destinado, e depois os objetivos a desenvolver, e no final existe, então, a avaliação dessa formação, se foi eficaz, se as colaboradoras se sentiram à vontade.

[Mas elas então não fazem uma individual para cada trabalhadora]. Não. Fazem só uma global]. Não. Normalmente, esse diálogo é feito nas reuniões, é global, e sou eu que preencho o levantamento das necessidades que é feito, e onde é tudo discriminado.

**Também já respondeu à última pergunta: qual a função da avaliação? É para melhorar, para...**

Melhorar sempre. É a resposta que queremos dar às crianças e pais, para que realmente, de facto, estejam sempre satisfeitos quando entram na porta desta instituição, e que sejamos uma instituição de referência lá fora, [e que com a formação isso vai-se conseguindo.

Com a formação, com a partilha, com o diálogo, o trabalho em equipa, e a formação é imprescindível para nos dar, para nos relembrar aquilo que é necessário para os nossos meninos, para nos dar novas ideias.







**Anexo nº 7 – Transcrição da Entrevista da Avaliação dos Efeitos da  
Formação**

## **Avaliação da Eficácia da Ação de Formação**

Ação de Formação: “Interpretação do Desenho Infantil”

**Na sua opinião, as formandas evoluíram profissionalmente com a frequência desta Ação de Formação?**

Evoluíram, evoluíram. Esta ação de formação foi muito interessante. Ela foi essencialmente prática com muitos exemplos, e idealmente acho que sim, que evoluíram.

**Em que medida? Acha que elas agora conseguem interpretar melhor os desenhos das crianças, conseguem fazer uma melhor interpretação do desenho?**

Realmente o tema da formação era interpretação do desenho, mas depois não se falava só de interpretação das figuras, do desenho em si, mas mais o saber orientar a criança para aquilo que estava a fazer, e foi nessa medida que as nossas colaboradoras ficaram mais despertas, na medida de não fazer perguntas ao acaso mas perguntas com uma intenção, com um objetivo específico.

**E considera que as trabalhadoras têm aplicado os conhecimentos adquiridos na sua prática diária?**

É nesse sentido que eu digo. Quando elas fazem perguntas às crianças quando estão a desenhar, a fazer determinado desenho já é uma intenção. Não é só ‘o que é isso?’ ou ‘o que estás a desenhar?’, mas determinadas perguntas específicas para chegar ao objetivo a atingir, [até porque às vezes pedem desenhos mais específicos para...]. Exato, a avaliação até a nível de conceitos no desenho, coisa que antigamente elas não... Nota-se que não estariam tão despertas para isso, que através daí poderiam ajudar a criança nesse sentido. Não é só desenhar por desenhar, um desenho livre, mas um desenho já com uma intenção de tirar dali alguma coisa.

**Então considera que os conhecimentos adquiridos são necessários, e cada vez mais, as trabalhadoras estão a ter um melhor desempenho, nesse sentido, após terem...**

Sim, sim. Foi interessante, para além dos outros temas que também faz falta e que gostavam de ter formação, mas, neste caso, este tema específico da parte de acompanhamento das crianças quando elas estão a desenhar, foi importante e nota-se realmente algumas atitudes que são diferentes por parte das educadoras para este tem [até porque era esse o objetivo que elas conseguissem interpretar mesmo aquilo que..]. É, e orientá-los para elas ao desenhar perceber o que se estava a passar para depois dar ali algumas orientações.

**E apesar de tudo, considera que ainda existem lacunas por parte das formandas?**

Eu penso que há sempre situações que realmente convém explorar e que seria interessante voltar a fazer uma formação nesta área.

**Já respondeu à questão seguinte, que acha pertinente elas repetirem esta formação, quanto mais não seja para ver aquilo que há de novo, e mesmo para reter mais alguma informação.**

Exato. E depois como elas já estão..., a primeira parte ou a primeira abordagem, esta pelo menos elas já sabem porque já começaram a aplicar na prática e há temas que se calhar vão aprofundar e até levar mais casos que lhes vão surgir, que elas tenham dúvidas para poder averiguar e ver qual será a melhor atitude, a melhor postura que elas têm que ter perante aquelas situações.

Eu penso que poderá ser uma formação a repetir.

**E que aspetos positivos, destacaria nesta Ação de Formação? Já referiu alguns como a maior orientação para interpretar o desenho.**

Sim. Aspetos positivos nesta ação de formação específica, não é?

[Exatamente].

Nesta ação de formação foi mesmo isso. Consciencializar o ter uma postura mais inquisitiva em relação ao desenho da criança, ou seja, em relação aquela atividade, o desenho era entendido como uma atividade mais livre em que a criança agia

espontaneamente, e elas foram consciencializadas para uma postura que fazendo, permitindo à criança, na mesma, liberdade, mas podendo, também, daí ajudá-la e apoiá-la no seu desenvolvimento. Esse foi o aspeto mais positivo que eu achei, não cortar a sua liberdade, mas apoiando-a a crescer e a desenvolver essa parte gráfica na parte do desenho, coisa que elas tinham uma atitude mais passiva. Era um desafio, elas tentavam adivinhar, tentavam adivinhar e pronto, era o desenho livre, e agora têm uma atitude muito mais ativa e positiva, no sentido de apoiar a criança no desenvolvimento na parte de desenho.

**E aspetos negativos? Acha que a formação teve assim algum objetivo que não fosse.**

O aspeto que eu acho foi o tempo, foi pouco, porque de resto não. Até porque a formação foi muito, como eu disse logo no início, uma formação muito prática, baseada em muitos exemplos mesmo com desenhos de crianças, e acho que isso foi muito bom.

[Se calhar poder-se-ia fazer uma formação tipo com desenhos mesmos das nossas crianças]. Sim, exatamente, isso seria uma boa sugestão com casos práticos, com trabalhos realizados com as crianças. Eu acho que sim, que seria, porque foi pouco o tempo e realmente soube a pouco e acho que também uma das conclusões a que chegamos ao fazer uma avaliação da formação, um dos aspetos que foi focado foi que foi pouco tempo.

**Anexo nº 8 – Quadros utilizados na análise e discussão dos dados  
obtidos com o Inquérito por Questionário**

## Quadros utilizados na Análise e Discussão dos Dados – Inquérito por Questionário

**Género das Trabalhadoras**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Feminino	16	94,1	94,1	94,1
Valid Sem resposta	1	5,9	5,9	100,0
Total	17	100,0	100,0	

**Quadro nº1:** Género das trabalhadoras que participaram na Ação de Formação “Comportamentos Disfuncionais na Criança”

**Idade das trabalhadoras**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
31	1	5,9	6,3	6,3
32	1	5,9	6,3	12,5
33	1	5,9	6,3	18,8
37	2	11,8	12,5	31,3
40	4	23,5	25,0	56,3
Valid 43	3	17,6	18,8	75,0
46	1	5,9	6,3	81,3
50	1	5,9	6,3	87,5
52	1	5,9	6,3	93,8
56	1	5,9	6,3	100,0
Total	16	94,1	100,0	
Missing System	1	5,9		
Total	17	100,0		

**Quadro nº2:** Idade das trabalhadoras que participaram na Ação de Formação “Comportamentos Disfuncionais na Criança”



### Média das Idades

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Idade	16	31	56	41,44	7,033
Valid N (listwise)	16				

**Quadro nº3:** Média de Idades das trabalhadoras que participaram na Ação de Formação “Comportamentos Disfuncionais na Criança”

### Função Exercida na Instituição pelas trabalhadoras

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Auxiliar de Ação Educativa	11	64,7	64,7	64,7
Auxiliar de Limpeza	2	11,8	11,8	76,5
Escriturária	1	5,9	5,9	82,4
Educadora Social	1	5,9	5,9	88,2
Educadora de Infância	1	5,9	5,9	94,1
Sem resposta	1	5,9	5,9	100,0
Total	17	100,0	100,0	

**Quadro nº4:** Funções exercidas na Instituição pelas trabalhadoras que participaram na Ação de Formação “Comportamentos Disfuncionais na Criança”

### Habilitações Acadêmicas das trabalhadoras

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Ensino Básico	1	5,9	5,9	5,9
1º Ciclo	2	11,8	11,8	17,6
2º Ciclo	1	5,9	5,9	23,5
3º Ciclo	2	11,8	11,8	35,3
Secundário	9	52,9	52,9	88,2
Bacharelato	1	5,9	5,9	94,1
Sem resposta	1	5,9	5,9	100,0
Total	17	100,0	100,0	

**Quadro nº5:** Habilitações Acadêmicas das trabalhadoras que participaram na Ação de Formação “Comportamentos Disfuncionais na Criança”

**Adequação dos temas da Ação de Formação aos seus conhecimentos anteriores**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Satisfeito	4	23,5	23,5	23,5
Muito Satisfeito	13	76,5	76,5	100,0
Total	17	100,0	100,0	

**Quadro nº6:** Adequação dos temas da Ação de Formação aos seus conhecimentos anteriores

**Divulgação da Ação de Formação por parte da Instituição**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Satisfeito	1	5,9	5,9	5,9
Muito Satisfeito	16	94,1	94,1	100,0
Total	17	100,0	100,0	

**Quadro nº7:** Divulgação da Ação de Formação por parte da Instituição

**Local de realização da Ação de Formação**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Satisfeito	2	11,8	11,8	11,8
Muito Satisfeito	15	88,2	88,2	100,0
Total	17	100,0	100,0	

**Quadro nº8:** Local de realização da Ação de Formação

**Adequação das Instalações à realização da Ação de Formação**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
--	-----------	---------	---------------	--------------------

Valid	Muito Satisfeito	17	100,0	100,0	100,0
-------	------------------	----	-------	-------	-------

**Quadro nº9:** Adequação das Instalações à realização da Ação de Formação

**Organização Geral da Ação de Formação**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Satisfeito	2	11,8	11,8
	Muito Satisfeito	14	82,4	94,1
	Sem Opinião	1	5,9	100,0
	Total	17	100,0	

**Quadro nº10:** Organização geral da Ação de Formação

**Materiais fornecidos aos formandos**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Satisfeito	2	11,8	11,8
	Muito Satisfeito	15	88,2	100,0
	Total	17	100,0	

**Quadro nº11:** Materiais fornecidos aos formandos

**Adequação dos métodos pedagógicos utilizados pelo(s) formador(es)**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Satisfeito	3	17,6	17,6
	Muito Satisfeito	14	82,4	100,0
	Total	17	100,0	

**Quadro nº12:** Adequação dos métodos pedagógicos utilizados pelo(s) formador(es)

**Capacidade do(s) formador(es) para motivar e envolver os formandos**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Muito Satisfeito	17	100,0	100,0	100,0

**Quadro nº13:** Capacidade do(s) formador(es) para motivar e envolver os formandos

**Exposição e Explicitação das Informações/Conteúdos**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Satisfeito	2	11,8	11,8	11,8
Muito Satisfeito	15	88,2	88,2	100,0
Total	17	100,0	100,0	

**Quadro nº14:** Exposição e Explicitação das Informações/Conteúdos

**Adequação dos objetivos às finalidades da Ação de Formação**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Satisfeito	4	23,5	23,5	23,5
Muito Satisfeito	12	70,6	70,6	94,1
Sem resposta	1	5,9	5,9	100,0
Total	17	100,0	100,0	

**Quadro nº15:** Adequação dos objetivos às finalidades da Ação de Formação

**Adequação dos conteúdos abordados à Ação de Formação**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Satisfeito	4	23,5	23,5	23,5

Muito Satisfeito	13	76,5	76,5	100,0
Total	17	100,0	100,0	

**Quadro nº16:** Adequação dos conteúdos abordados à Ação de Formação

**Domínio dos temas / conteúdos por parte do(s) formador(es)**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Satisfeito	2	11,8	11,8	11,8
Muito Satisfeito	14	82,4	82,4	94,1
Sem Opinião	1	5,9	5,9	100,0
Total	17	100,0	100,0	

**Quadro nº17:** Domínio dos temas/conteúdos por parte do(s) formador(es)

**Oportunidade de exposição das ideias / opiniões por parte dos formandos**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Satisfeito	1	5,9	5,9	5,9
Muito Satisfeito	16	94,1	94,1	100,0
Total	17	100,0	100,0	

**Quadro nº18:** Oportunidade de exposição das ideias/opiniões por parte dos formandos

**Habilitações Académicas VS Pertinência da Ação de Formação para a sua atividade profissional**

		Pertinência da Ação de Formação para a sua atividade profissional		Total
		Satisfeito	Muito Satisfeito	
Habilitações	Ensino Básico	0	1	1

Acadêmicas	1º Ciclo	1	1	2
	2º Ciclo	0	1	1
	3º Ciclo	1	1	2
	Secundário	1	8	9
	Bacharelato	0	1	1
	Sem resposta	0	1	1
Total		3	14	17

**Quadro n19:** Habilitações Acadêmicas das trabalhadoras VS Pertinência da Ação de Formação para a sua atividade profissional

**Habilitações Acadêmicas VS Aquisição de conhecimentos com a frequência da presente Ação de Formação**

		Aquisição de conhecimentos com a frequência da presente Ação de Formação		Total
		Satisfeito	Muito Satisfeito	
Habilitações Acadêmicas	Ensino Básico	0	1	1
	1º Ciclo	1	1	2
	2º Ciclo	0	1	1
	3º Ciclo	2	0	2
	Secundário	1	8	9
	Bacharelato	0	1	1
	Sem resposta	0	1	1
	Total	4	13	17

**Quadro nº20:** Habilitações Acadêmicas VS Aquisição de conhecimentos com a frequência da presente Ação de Formação

**Habilitações Académicas VS Aquisição de competências com a frequência da presente Ação de Formação**

		Aquisição de competências com a frequência da presente Ação de Formação		Total
		Satisfeito	Muito Satisfeito	
Habilitações Académicas	Ensino Básico	0	1	1
	1º Ciclo	0	2	2
	2º Ciclo	0	1	1
	3º Ciclo	2	0	2
	Secundário	1	8	9
	Bacharelato	0	1	1
	Sem resposta	0	1	1
Total		3	14	17

**Quadro nº21:** Habilitações Académicas VS Aquisição de competências com a frequência da presente Ação de Formação

**Habilitações Académicas VS Importância / Utilidade dos conteúdos abordados para a sua prática diária**

		Importância / Utilidade dos conteúdos abordados para a sua prática diária		Total
		Satisfeito	Muito Satisfeito	
Habilitações Académicas	Ensino Básico	0	1	1
	1º Ciclo	0	2	2
	2º Ciclo	0	1	1
	3º Ciclo	0	2	2
	Secundário	2	7	9
	Bacharelato	0	1	1
	Sem resposta	0	1	1

Total	2	15	17
-------	---	----	----

**Quadro nº22:** Habilitações Académicas VS Importância/utilidade dos conteúdos abordados para a sua prática diária





**Anexo nº 9 – Transcrição das respostas às questões abertas do  
Inquérito por Questionário**

### Transcrição das respostas às questões abertas do Inquérito por Questionário

<b>Nº Questionário</b>	<b>1. Considera que a frequência desta Ação de Formação terá implicações determinantes na sua prática diária? Em que sentido?</b>	<b>2. Pode dar um exemplo de onde pensa que poderá aplicar, na sua prática diária, os conhecimentos que obteve com a frequência desta Ação de Formação?</b>	<b>3. Repetiria esta Ação de Formação no futuro? Porquê?</b>	<b>4. Que sugestões de melhoria faz para futuras Ações de Formação?</b>	<b>5. Comentários opcionais (sugestões, aspetos positivos e/ou negativos) que queira explicitar.</b>
<b>1</b>	Sim, em saber lidar com as crianças.	Quando estiver numa sala ou no refeitório saber lidar com os comportamentos das diversas crianças.	Sim, porque é sempre bom aprender matéria útil para a nossa vida diária.		
<b>2</b>	Sim, cada vez mais as crianças têm personalidades muito difíceis de trabalhar que me ajuda muitas vezes a atuar de forma mais adequada.	Com crianças que têm problemas de comportamentos, teimosas e personalidades vincadas.	Sim, faz sempre falta reciclar e aprofundar todos os conhecimentos.	Não havia nada para melhorar. A formadora estava à altura e com capacidades para esclarecer dúvidas.	É sempre positivo fazer formação em temas que nos são úteis para o nosso dia a dia.

3	Sim, porque me vai ajudar a saber lidar com certos casos	Ajuda-me nas relações diárias com as crianças.	Porque é sempre bom rever.		
4		Devíamos ter mais formação.	Porque gostei muito.	É sempre bom aprender.	Não. É tudo bom.
5	Sim. Quando vir uma criança a fazer “birra”, a 1ª coisa que farei será ver por detrás.	Nas crianças mais problemáticas.	Sim. Porque os conhecimentos nunca são demais.	Mais horas para poder desenvolver o tema.	A nossa formadora foi muito simpática e acessível. Podias perguntar qualquer coisa, e qualquer tema que ela ajudava sempre. Gostei muito.
6	Sem opinião.	Sem opinião.	Sim, porque faz sempre falta uma reciclagem.	Sem opinião.	Sem opinião.
7	Esta ação de formação poderá ajudar na nossa interação com crianças que tenham um comportamento disfuncional e que precisem de uma abordagem diferente.	Poderão ser aplicados por exemplo na identificação de um comportamento disfuncional ou até mesmo as suas causas (saúde, emocional).	Sim, porque existirão sempre assuntos que não foram abordados e outros poderiam ser aprofundados.	Sem sugestões.	
8	. Sim,	Por exemplo a identificar certos comportamentos repetitivos de certa criança, que pode ser sinais de alguma diferença. E a saber	Sim. Porque as coisas e a educação estão sempre a mudar e a evoluir, e por isso mais prática de trabalho e por mais conhecimentos que se	Acho que é muito importante uma formador que cative, que domine o tema de formação, e de preferência que já tenha pelo menos	

		lidar com essa diferença de modo a ajudar a criança e seus pais.	tenha sempre se aprende coisas novas. E também porque nessa formação existe sempre uma troca de opiniões e de experiências.	alguma prática em educação (e não só teoria).	
<b>9</b>	Sim. Ajudar a compreender e solucionar ações da criança que poderão demonstrar que necessita de “atenção” especial.	Consegui interpretar que uma “birra” da criança poderá ter um problema familiar associado (alteração, rotina)	Sim. Porque além de saudável psicologicamente é sempre bom reciclar, debater e interiorizar o “problemas” diários (rotinas) das nossas crianças.	Gostei muito do método utilizado na elaboração da formação e acredito que formações futuras realizadas com as mesmas bases terão também muito bons resultados. Abordagem/ captação atenção / exposição	
<b>10</b>	Sim, com a organização de conhecimentos posso melhorar no meu trabalho profissional.		Sim. Porque faz parte do nosso trabalho e é sempre bom lembrar.		
<b>11</b>	AV9 – exposição de temas de forma muito clara. Linguagem adequada para todas. Para a minha função não necessariamente, no entanto é muito importante para o meu	Como referi anteriormente até para a família (crianças) o estar mais atenta à maneira de agir perante uma situação que possa “surgir”.	Sim, para aprofundar e adquirir mais conhecimentos sobre os assuntos expostos.	Sugiro mais vezes e com mais duração a nível de horas, porque havia temas que precisávamos de explorar mais e trocar mais experiências.	

	dia a dia, para estar atenta a alguns pormenores que nem sempre dava a importância devida.				
<b>12</b>	Estar mais atenta às manifestações por parte das crianças tentando compreender o porquê desse comportamento.	Talvez em certas situações, em que veja algo de diferente e aí aplicar certas atitudes, as quais aprendi nesta formação e aplicar em momentos menos estáveis.	Sim, porque se esquece certos pontos e voltaria a relembrar.	Tudo que vier de encontro à minha categoria profissional com certeza será bom.	Com esta formação aprendi novas maneiras de compreender as crianças com problemas diferentes dos outros.
<b>13</b>	Não.	Sempre que me for deparando com os aspetos ligados ao mesmo tema abordado.	Sim. Pois esta ação de formação, assim como outras são muito úteis para o meu dia a dia.	Todas elas são realmente muito interessantes.	
<b>14</b>	Sim. O que foi dado na formação é muito importante para quem lida todos os dias com crianças e não só, também quem tem filhos é muito bom ter certos conhecimentos e métodos para lhes dar uma boa educação, com regras.	Posso aplicar algum destes conhecimentos no meu local de trabalho, ou fora dele.	Sim. Pois é sempre bom recordar os métodos aplicados na formação e que por vezes não esquecendo.	Acho que as formações são muito importantes a nível pessoal e profissional., deveriam haver muitas mais formações.	Sem opinião.
<b>15</b>	Sim, ajudar-me-á a lidar	Crianças mais	Sim, mas abordando	Nada a dizer.	Nada a dizer.

	com crianças com comportamentos disfuncionais de forma mais eficaz.	agressivas.	os temas com mais detalhe ou outros temas da área, porque é sempre benéfico para a nossa prática diária, e despiste de casos.		
<b>16</b>	Sim, cada vez mais as crianças têm feitiços, vícios, personalidades, síndromes, etc., tão variadas e difíceis de trabalhar que me ajuda muitas vezes a atuar de uma forma mais eficiente.	Com as crianças que têm uma personalidade mais vincada e teimosas, bem como com as que têm problemas de comportamento (agressividade).	Sim, faz sempre falta reciclar e aprofundar todos os conhecimentos, matérias ou temas abordados.	Nesta última não haveria nada para melhorar. A formadora esteve à altura e com capacidade para esclarecer as minhas dúvidas.	É sempre muito positivo fazer formação em áreas e temas que nos são muito úteis para o desenvolvimento de um trabalho mais eficiente e produtivo.
<b>17</b>	Colocar em prática algumas das coisas faladas na formação com situações do quotidiano.	Por exemplo, com crianças, que por esta ou aquela razão precisa de ser mais acompanhada.	Sim, porque faz sempre falta fazer uma reciclagem sobre temas ligados à infância dado que este é o nosso setor de trabalho.	A carga de horas em alguns assuntos abordados (são temas que exigem uma maior abordagem, logo seriam precisas mais horas de formação).	

